

University of Groningen

De kennis van aankomende docenten over meertaligheid

Laan, Marijke

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Final author's version (accepted by publisher, after peer review)

Publication date:
2014

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Laan, M. (2014). *De kennis van aankomende docenten over meertaligheid*. Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

De kennis van aankomende docenten over meertaligheid



Marijke Laan

Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie

Mei 2014

Samenvatting

Een kwart van de kinderen in het basisonderwijs is naar schatting meertalig. Dit betekent dat zij (bijna) dagelijks twee of meer talen spreken. Alhoewel de meertalige ontwikkeling in vele opzichten op de eentalige ontwikkeling lijkt, zijn er wel duidelijke verschillen. Het is van belang dat docenten van deze verschillen op de hoogte zijn, zodat zij meertalige kinderen goed kunnen onderwijzen. Uit eerder onderzoek blijkt dat dit niet altijd het geval is.

In het huidige onderzoek wordt gekeken hoeveel kennis aankomende docenten hebben over meertaligheid. Hun prestaties worden vergeleken met die van docenten uit eerder onderzoek. Ook kijken we wat de houding van de studenten ten opzichte van meertaligheid is. Een positieve houding is belangrijk voor de ontwikkeling van een kind. Daarnaast wordt gekeken of bepaalde factoren van invloed zijn op de kennis. Hierbij wordt ten eerste gekeken of meertaligheid van de student van invloed is op de kennis van meertaligheid. Ook wordt onderzocht of ervaring met meertaligheid een rol speelt. Tenslotte wordt gekeken of het onderwijsaanbod van de studenten van invloed is op hun kennis.

Door middel van een vragenlijst, is de kennis van studenten van vier verschillende pabo's getest. In de vragenlijst staan situatieschetsen, waarbij studenten van de Saxion Hogeschool Deventer, Stenden Hogeschool Emmen, Assen en Meppel, Rijksuniversiteit Groningen en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden moesten invullen hoe ze in de situatie zouden handelen. Aan de hand van deze antwoorden is de kennis van de studenten afgeleid. Daarnaast staan er algemene vragen, die gaan over de student zelf. Deze informatie is gebruikt om te onderzoeken of de kennis van de studenten wordt beïnvloed door de hierboven genoemde factoren.

Ook is er onderzoek gedaan naar het onderwijsaanbod van de onderwijsinstellingen. De verschillen tussen de pabo's zijn groot. De Saxion Hogeschool en de NHL onderwijzen veel in meertaligheid. De Stenden Hogeschool Emmen besteedt hier weinig tijd aan. Wel doen ze veel met het Drents. De Stenden Hogeschool Assen en Meppel en de RUG bieden bijna geen onderwijs over meertaligheid.

Om te onderzoeken wat de kennis van de studenten over meertaligheid is, zijn hun antwoorden bij de situatieschetsen bekeken. De antwoorden van de studenten zijn geteld en er is een waardeoordeel gegeven: 'kennis' en 'geen kennis'. Er is berekend hoeveel procent van de studenten kennis had van het onderwerp. Hieruit bleek dat een minderheid van de studenten de stille periode herkent en het belang van de moedertaal kent. Een meerderheid van de studenten weet goed te handelen bij een kind dat in de stille periode zit. Interferentie is ook bij een meerderheid van de studenten bekend. Alhoewel een minderheid van de studenten kennis heeft van het belang van de moedertaal, doen ze het wel beter dan de docenten uit eerder onderzoek. Op de andere onderwerpen scoren de studenten niet beter. De houding van de studenten is op dezelfde manier getest. Een ruime meerderheid van de studenten reageerde positief op meertaligheid. Opvallend is wel dat de studenten beduidend minder positief tegenover het Drents stonden dan tegenover het Turks of het Engels.

Door middel van t-toetsen is gekeken of meertaligheid van de student en ervaring met meertaligheid van invloed zijn op de kennis van de student. Dit blijkt niet het geval. Uit beide toetsen bleek geen significant verschil. Ook is door middel van een ANOVA onderzocht of het onderwijsaanbod van invloed is op de kennis van de student. Hieruit lijkt te komen dat studenten die geen onderwijs over meertaligheid hebben gehad, meer kennis hebben dan studenten die matig onderwijs hebben gehad. Dit lijkt erg onwaarschijnlijk en is waarschijnlijk ergens anders door te verklaren. Het is van belang dat het onderwijs van de pabo's nog eens nader wordt bekeken. Hierbij moet zowel worden gekeken naar de hoeveelheid onderwijs, als naar de inhoud van het onderwijs, als naar de manier waarop het onderwijs wordt gegeven.

Inhoudsopgave

	Bladzijde
1. Inleiding.....	05
2. De meertalige ontwikkeling van het kind en wat docenten hiervan weten...	07
2.1 Taal en meertaligheid.....	08
2.2 Taalontwikkeling van het kind.....	11
2.3 Meertalige ontwikkeling.....	13
2.4 Meertaligheid in het basisonderwijs.....	18
3. Onderzoeksvragen en hypothesen.....	21
4. Methode.....	24
4.1 Participanten.....	24
4.2 Vragenlijst.....	25
4.3 Procedure.....	26
5. Onderwijsaanbod onderwijsinstellingen.....	27
6. Resultaten.....	33
6.1 Kennis van meertaligheid.....	34
6.2 Houding meertaligheid.....	37
6.3 Verschillen tussen groepen.....	40
6.3.1 Meertaligheid van de student.....	41
6.3.2 Ervaring met meertaligheid.....	43
6.3.2 Onderwijsaanbod.....	45
7. Discussie.....	48
8. Bronnen.....	52
9. Appendix: vragenlijst.....	55

1. Inleiding

Er is weinig consensus over het begrip meertaligheid. Waar de ene wetenschapper hanteert dat iemand meertalig is wanneer deze zich verstaanbaar kan maken in meer dan één taal, hanteert de ander dat je meertalig bent wanneer je meer dan één taal op moedertaalniveau beheerst. Volgens de eerste definitie zijn er veel meer mensen meertalig, dan volgens de tweede definitie. We zullen in dit onderzoek een vrij strenge definitie hanteren.

Ongeveer een kwart van de kinderen in het basisonderwijs is naar schatting meertalig. Hiermee wordt bedoeld dat zij thuis meerdere talen spreken, of dat ze thuis een andere taal spreken dan het Nederlands. Voor deze kinderen is het Nederlands een tweede taal. De meertalige ontwikkeling wijkt op vele vlakken niet af van de eentalige ontwikkeling, maar er zijn wel verschillen. Willen docenten meertalige kinderen goed kunnen begeleiden, dan is het belangrijk dat ze van deze verschillen op de hoogte zijn. Het is van groot belang dat docenten op de hoogte zijn van de juiste informatie, omdat naar schatting 450.000 kinderen in het basisonderwijs meertalig zijn. Daarnaast laat onderzoek uit 2005 zien dat er wellicht te weinig kennis over meertaligheid is onder docenten.

Naar aanleiding van onderzoek uit 2005, wordt de kennis over meertaligheid van aankomende docenten getest. Hierbij wordt gekeken wat pabostudenten weten van de stille periode, interferentie en het belang van de moedertaal.

Daarnaast wordt onderzocht wat de houding van de aankomende docenten is ten opzichte van meertaligheid. De houding van de docent speelt namelijk een rol bij de ontwikkeling van het kind.

Vervolgens wordt de kennis van de studenten in verband gebracht met een aantal factoren. Zo wordt gekeken of meertalige studenten meer kennis hebben van meertaligheid dan niet-meertalige studenten. Ook wordt er gekeken naar de ervaring van de student. Wanneer studenten veel ervaring hebben met meertaligheid in hun werk- en privéleven, hebben zij dan ook meer kennis van meertaligheid? Tenslotte wordt er gekeken naar het onderwijs dat de studenten op de pabo hebben gekregen op het gebied van meertaligheid. Is dit van invloed op hun kennis?

Door middel van een vragenlijst met situatieschetsen zijn studenten getest op hun kennis over meertaligheid. Het onderzoek wordt uitgevoerd bij aankomende docenten die studeren aan

diverse pabo's in Nederland: Saxion Hogeschool Deventer, Stenden Hogeschool Emmen, Meppel en Assen, academische pabo van de Rijksuniversiteit Groningen en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

De onderzoeksdata zal worden geanalyseerd in het hoofdstuk 'resultaten'. Door middel van rechte tellingen wordt getoetst hoeveel kennis van meertaligheid de studenten hebben. Deze resultaten worden vergeleken met de resultaten uit onderzoek uit 2005. Het analyseren van de houding van de studenten en docenten gebeurt op dezelfde manier.

Daarnaast wordt gebruik gemaakt van statistische toetsen, om te onderzoeken of de hierboven genoemde factoren van invloed zijn op de kennis van de student.

Door de analyse van de data, kan antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag en subvragen. Dit gebeurt in het hoofdstuk 'discussie'.

2. De meertalige ontwikkeling van het kind en wat docenten hiervan weten

Om te kunnen kijken naar de meertalige ontwikkeling van het kind, is het belangrijk eerst te kijken wat meertaligheid precies inhoudt. Om daar antwoord op te kunnen geven, is het goed om te kijken wat 'taal' precies is. Deze ogenschijnlijk makkelijke vraag, is alles behalve simpel. Vervolgens wordt de eentalige ontwikkeling uiteengezet. De eentalige ontwikkeling lijkt namelijk in veel aspecten op de meertalige ontwikkeling. Daarna wordt de meertalige ontwikkeling nader bekeken. Hierbij worden belangrijke ontwikkelingsfases genoemd.

Tenslotte komt de noodzaak van het huidige onderzoek naar voren. In het verleden is gebleken dat de kennis van docenten op het gebied van meertaligheid niet helemaal in orde was, waar naar schatting wel ongeveer vijftientig procent van de leerlingen op de basisschool meer- of anderstalig is.

2.1 Taal en meertaligheid

Meertaligheid

Er is veel onderzoek gedaan naar twee- en meertaligheid. Er komt uit deze onderzoeken echter geen eenduidige definitie van meertaligheid naar voren (Schaerlaekens, 2008).

Definities van taalwetenschappers variëren van 'meertalig is iemand die zich begrijpelijk kan uiten in meer dan één taal' tot 'meertalig is iemand die meer talen zo goed beheerst als zijn moedertaal' (Burkhardt Montari, Aarssen, Bos en Wagenaar, 2002). Volgens de eerste definitie is bijna de hele wereld meertalig. Volgens de tweede definitie slechts een beperkte groep. Meertaligheid bestaat uit veel aspecten en kent diverse invalshoeken, wat ervoor zorgt dat er geen eenduidige definitie is (Schaerlaekens, 2008). Het huidige onderzoek kiest voor een strikte definitie, namelijk: 'iemand is meertalig wanneer hij (bijna) dagelijks twee of meer talen gebruikt, die voor het achtste levensjaar verworven zijn'.

Twee- en meertaligheid bij jonge kinderen wordt met name bepaald door drie soorten leefmilieus (Schaerlaekens, 2008):

- 1) Het thuismilieu van het kind: ouders, grootouders en oppas.
- 2) Het school- of opvangmilieu van kind: school, kleuterschool, peuterspeelzaal en crèche.
- 3) De geografische omgeving van het kind: woonwijk, dorp, stad, streek en land.

In de taalwetenschap wordt gebruik gemaakt van de termen 'tweetaligheid' en 'meertaligheid'. Onder tweetaligheid verstaan we het beoefenen van twee talen door een persoon of gemeenschap. Onder meertaligheid verstaan we het beoefenen van drie of meer talen door een persoon of gemeenschap (Baker, 2011). Huidig onderzoek richt zich op tweetaligheid en meertaligheid binnen het individu. In het huidige onderzoek kennen we daarom voor het gemak aan de term 'meertalig' een ruimere betekenis toe, omdat het in sommige gevallen gaat om tweetalige en in andere gevallen om meertalige kinderen.

Binnen meertaligheid zijn grote verschillen. Sommige kinderen groeien vanaf de geboorte op met meerdere talen. Andere kinderen komen later in hun leven in aanraking met een andere taal. Bijvoorbeeld omdat zij verhuizen naar een ander land. Voor deze twee verschillende soorten meertaligheid zijn twee begrippen: 'simultane tweetaligheid' en 'successieve tweetaligheid'. Er is sprake van simultane tweetaligheid wanneer een kind tegelijkertijd twee talen leert vanaf zijn geboorte (Baker, 2011, Roselaar et al., 1993). Het kind kent dan twee thuistalen (Burkhardt Montanari et al., 2004). Bij successieve tweetaligheid verwerft een persoon de tweede taal niet tegelijk met de moedertaal. Successieve tweetaligheid zou zich

bijvoorbeeld voordoen op het moment dat een Fins jongetje van zes jaar met zijn ouders naar Nederland verhuist. Hij wordt op dat moment pas geconfronteerd met een andere taal, terwijl hij de basis van zijn moedertaal al heeft gelegd (het Fins). Zijn thuistaal is dan anders dan zijn moedertaal. Van simultane tweetaligheid zou bijvoorbeeld sprake zijn wanneer een Nederlands jongetje vanaf zijn geboorte twee talen krijgt aangeboden: het Nederlands en het Berbers. Beide talen zijn voor hem zijn moedertaal; hij verwerft ze gelijktijdig op jonge leeftijd.

Aangeboren taalvermogen

Er zijn verschillende hypothesen over hoe een kind een taal verwerft. Een veel besproken hypothese is de hypothese van het aangeboren taalvermogen, door Chomsky. Er wordt in deze hypothese aangenomen dat een kind op jonge leeftijd een taal leert door middel van zijn aangeboren taalvermogen (Schaerlaekens, 2008). Het aangeboren taalvermogen is een specifieke module in de hersenen voor taal. Het geeft het kind alle mogelijke opties aan grammatica die er in talen op de wereld voorkomen. Met de talige input die het kind uit de omgeving krijgt, leidt het af welke grammaticaregels voor zijn moedertaal gelden. Er wordt bij deze hypothese van uitgegaan dat maar een beperkt aantal input nodig is om een taal te verwerven. Bij de theorie van het aangeboren taalvermogen is er sprake van een kritische periode. Dit houdt in dat je na een bepaalde leeftijd geen gebruik meer kunt maken van je aangeboren taalvermogen om een taal te leren. Het is dan nog wel mogelijk om een taal te leren door cognitieve processen en door veel tijd te stoppen in het leren van de taal. De taalleerder kan de taal dan nog tot bijna-moedertaalniveau leren beheersen, maar zal nooit meer het niveau van een moedertaal bereiken. Over op welke leeftijd de kritische periode precies ligt, is discussie. Leeftijden die worden genoemd variëren tussen de acht en dertien jaar (Schaerlaekens, 2008).

Chomsky's aanname dat weinig correcte en incorrecte uitingen al voldoende zou zijn voor de taalverwerving van een kind, heeft veel kritiek gekregen. Kinderpsychologen merkten op dat volwassenen doorgaans anders praten tegen een kind dan tegen een volwassene: met correcter taalgebruik en op een andere toon (Schaerlaekens, 2008). De manier waarop mensen tegen kinderen spreken wordt ook wel 'motherese' genoemd. Ze spreken vaak langzamer, simpeler en met hogere en grotere intonatie (Pinker, 1994, Fernald, 1985). Bewijs hiervoor werd gevonden in een groot aantal talen.

Er is veel discussie hoeveel invloed het aangeboren taalvermogen en taalinput hebben op het verwerven van taal. De huidige consensus bevat beide componenten: de interactiehypothese.

Deze hypothese is geïntroduceerd door Piaget, Slobin en Vygotsky en gaat uit van een aangeboren vermogen voor taal, zonder dat daar een specifieke module voor is in de hersenen. Taalverwerving wordt vergeleken met het leren van andere vaardigheden. De taalomgeving is in deze hypothese van groot belang (Ligtbown en Spada, 2006).

Taal

Een veel besproken discussie, is die over taal en dialect. Taalkundig is er geen verschil aan te duiden tussen een taal en een dialect (streektaal). Er wordt weleens gezegd dat een taal vaste regels kent en een dialect niet, of dat een dialect niet geschreven wordt en een taal wel, maar dit blijkt in veel gevallen onjuist. Een taal wordt doorgaans door een grotere groep mensen in een grotere regio gesproken dan een dialect, kent vaak meer status en krijgt doorgaans meer steun vanuit de overheid, maar vaste regels voor het onderscheid zijn er niet. Socioloog Max Weinrich merkte in de twintigste eeuw al op hoe arbitrair het verschil tussen dialect en taal is. De beroemde uitspraak: "Language is a dialect with an army and a navy" (Weston, Jensen, Barmé et al., 2000) is van hem. Deze quote duidt het probleem rond het definiëren van taal en dialect. Een taal wordt slechts anders gecategoriseerd dan een dialect, omdat het meer macht en kracht heeft dan een dialect. Een betere term voor taal en dialect zou taalvariëteit kunnen zijn. Dan valt het onderscheid tussen taal en dialect weg en zijn bijvoorbeeld het algemeen Nederlands en het Nedersaksisch allebei taalvariëteiten van het Nederlands. In het huidige onderzoek worden beide talen gelijkwaardig behandeld, omdat er geen duidelijk onderscheid tussen taal en dialect te maken is. Wanneer iemand het Turks en het Nederlands beheerst, is hij vaardig in twee talen, maar wanneer iemand het Drents en het Nederlands beheerst ook.

2.2. Taalontwikkeling van het kind

In vele opzichten lijkt de meertalige ontwikkeling op de ontwikkeling van één taal. Het is daarom van belang om uiteen te zetten hoe een normale taalontwikkeling bij een eentalig kind verloopt.

De taalontwikkeling van het kind bestaat uit vier fasen (Roselaar, Lindijer en Evegroen, 1993):

- 1) De voortalige fase (vanaf de geboorte tot één jaar)
- 2) De vroegtalige fase (één tot twee jaar)
- 3) De differentiatiefase (twee tot vijf jaar)
- 4) De voltooiingsfase (vanaf vijf jaar)

Hoe lang een kind over elke periode doet, is variabel. De gegeven leeftijden zijn een schatting.

1) De voortalige fase

In deze fase wordt de basis gelegd voor de verdere taalontwikkeling. Het kind luistert naar geluiden uit zijn omgeving en luistert hoe er wordt gepraat. Op deze manier bouwt het aan een passieve kennis van de taal. Maar het blijft niet alleen bij luisteren, het kind produceert in deze periode ook al zijn eerste klanken. Voordat de eerste woordjes worden gezegd, zijn er vier fasen te onderscheiden. De eerste fase vindt plaats vanaf de geboorte tot aan 6 weken. Huilen helpt het kind controle te krijgen over tong, lippen en gehemelte (Roselaar et al., 1993). In de volgende fase gaat de baby zijn eerste geluidjes maken. Het oefent met klanken en merkt hoe volwassenen daarop reageren. Deze periode vindt plaats tussen de zes en twintig weken en wordt 'vocaliseren' genoemd. De twee maanden daarna gaat de baby zijn tong, lippen en kaken meebewegen, waardoor het gebruik van klinkers meer varieert. Ook kan het nu een aantal medeklinkers produceren. Vanaf zeven maanden gaat het kind klinkers en medeklinkers met elkaar combineren. Het herhaalt deze combinaties vaak en gebruikt daarbij ritme en intonatie (Roselaar et al., 1993). Dit is de brabbelfase.

2) De vroegtalige fase

Deze fase begint ongeveer als het kind een jaar oud is. De eerste woorden worden nu gezegd. Belangrijk voor het kennen van de betekenis van woorden, is een goed onderscheid van klanken. Het kind kan aan het einde van de vroegtalige fase het grootste deel van de klanken onderscheiden. Daarnaast gaat gebrabbel over in echte woorden. Het kind legt verbanden tussen klank en concept en uit deze woorden. In het begin van deze periode heeft één woord

vaak de functie van de hele zin. Dit worden ook wel 'eenwoordzinnen' genoemd (Roselaar et al., 1993). Welke functie het kind precies op duidt, is niet altijd duidelijk. Als een kind 'bal' zegt, kan het bedoelen dat het de bal wil hebben, maar ook dat mama de bal moet pakken, of het kind merkt gewoon op dat het een bal ziet liggen. Als het kind ongeveer 1,5 jaar oud is begint het met het gebruik van 'tweewoordzinnen'. Door het gebruik van tweewoordzinnen kan het kind een situatie redelijk goed beschrijven. Zo snapt een moeder dat wanneer haar kind 'ook lezen' zegt, het ook mee wil doen met lezen. Toch ligt de betekenis van een woord nog niet helemaal vast. Soms neemt een kind een begrip te ruim, waardoor het de betekenis aan meer dingen toekent dan het betekent (Schaerlakens, 2008). Bijvoorbeeld wanneer alle dingen op vier poten honden zijn. In dit geval is er sprake van 'overextensie'. Aan de andere kant kan er ook sprake zijn van 'onderextensie': het kind kent dan een kleinere betekenis toe aan een begrip dan het betekent (Roselaar et al., 1993). In dit geval zou alleen hond Sammie een hond zijn. De hond van de buren is volgens het kind dan geen hond. De woordenschat van het kind bestaat vooral uit zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en kwalificators (Roselaar et al., 1993).

3) De differentiatiefase

Nu de basis voor de taalontwikkeling gelegd is, gaat het kind de verworven vaardigheden steeds beter beheersen, toepassen en uitbreiden (Roselaar et al., 1993). Het verfijnt zijn uitspraak en zinsbouw. Ook begint het met het vervoegen van werkwoorden en meervouden. Daarnaast vindt een enorme ontwikkeling plaats van het taal-denkvermogen (Roselaar et al., 1993). Waar het kind eerst alleen kon praten en denken over concrete situaties waarin het zich bevond, kan het nu ook nadenken over abstractere situaties. Hierover praten lukt nog niet.

4) De voltooiingsfase

In de voltooiingsfase wordt de woordenschat verder uitgebreid en kan het kind een goede grammaticale zin maken. Het kind is inmiddels ongeveer 5 jaar oud. Het heeft nog niet hetzelfde niveau in de taal als volwassenen, maar kan in het dagelijks leven zonder problemen uitdrukken wat het wil. Ook de diverse soorten taalfuncties (zoals verzoeken, uitleggen en argumenteren) zijn inmiddels bekend (Roselaar et al., 1993). Verdere ontwikkeling ligt vooral op het gebied van woordenschat en geletterdheid.

2.3. Meertalige ontwikkeling

De talige ontwikkeling van een meertalig kind, is in vele opzichten hetzelfde als de talige ontwikkeling van een eentalig kind. Er zijn echter ook een aantal verschillen. De verschillende aspecten van een meertalige ontwikkeling die afwijken van een eentalige ontwikkeling, komen in deze paragraaf aan bod.

Twee taalsystemen

Kinderen die tweetalig opgroeien moeten in plaats van één taalsysteem, twee taalsystemen ontwikkelen. Bij simultaan meertalige kinderen zorgt dit ervoor dat de volgorde waarin de talen verworven worden hetzelfde is als bij een eentalige ontwikkeling, maar dat de talen vaak wel langzamer worden verworven (Roselaar et al., 1993). Dit is anders bij successieve tweetaligheid. Een successief tweetalig kind heeft al een basis gelegd in de moedertaal. Het enige dat het hoeft te doen is voortbouwen op deze kennis (Schaerlaekens, 2008).

Talen scheiden en interferentie

Voor het succesvol simultaan verwerven van twee talen, is het belangrijk dat een kind de talen kan scheiden. Er zijn meerdere manieren waarop ouders ervoor kunnen zorgen dat het voor het kind duidelijk is wat bij welke taal hoort. Eén manier is de één-persoon-één-taal-strategie. Bij deze manier van opvoeden spreekt elke ouder zijn/haar taal tegen het kind (Roselaar et al., 1993). Deze strategie is vaak bruikbaar, wanneer één van de ouders van andere komaf is. Bijvoorbeeld wanneer een Duitse man zich in Nederland vestigt bij zijn Nederlandse vrouw. De man spreekt dan alleen Duits tegen het kind, waar de vrouw alleen Nederlands spreekt tegen het kind. Een andere manier is een thuistaal die anders is dan de schooltaal. Dit komt vooral voor bij migrantenouders. Bijvoorbeeld een Syrisch gezin dat hun kinderen opvoedt met de Aramese taal. Op school leren de kinderen dan Nederlands. Een andere strategie is het gebruik van de twee talen koppelen aan activiteiten, ruimtes of tijdstippen (Roselaar et al., 1993). Bijvoorbeeld elke middag om vijf uur een uur Turks praten. Bij deze strategie krijgt één van de talen doorgaans meer aandacht dan een andere taal. Voor een gebalanceerde tweetalige opvoeding zijn de eerste twee strategieën geschikter.

Ondanks deze strikte scheiding van beide talen, ontkomen sommige kinderen er niet aan dat ze op een gegeven moment de talen met elkaar vermengen. Dit verschijnsel wordt 'interferentie' genoemd (Roselaar et al., 1993). Interferentie kan zich op verschillende

taalniveaus voordoen. Het kind kan klanken maken in taal A die horen bij taal B. Maar het kan ook een woord uit taal B gebruiken in taal A. Verder heeft het kind vaak in het begin moeite met de verschillende zinsbouwregels in beide talen. Wat dan kan gebeuren is dat ze een zin in taal A zegt, volgens de zinsbouw van taal B (Roselaar et al., 1993).

Interferentie hoort bij een tweetalige ontwikkeling en gaat na verloop van tijd vanzelf over (Roselaar et al., 1993). Het moet niet worden beschouwd als een probleem. Zolang in het taalaanbod van het kind duidelijk is wat bij welke taal hoort, groeit het kind hier wel overheen. Als in het taalaanbod van het kind niet duidelijk is wat bij welke taal hoort, is het van groot belang hier verandering in te brengen, zodat het kind alsnog kan werken aan een goede basis in één taal of beide talen.

Belang van de moedertaal

Wanneer een anderstalig kind in het Nederlandse onderwijs terechtkomt, begint het, ondanks dat het de taal bijna niet spreekt, niet met niets. Een successief tweetalig kind dat na het leren van de moedertaal met een andere taal in aanraking komt, slaat in het leren van de tweede taal een aantal ontwikkelingsfasen over. Veel heeft het kind al geleerd in de moedertaal (Schaerlaekens, 2008). Wanneer een kind de moedertaal leert, leert het naast de taal namelijk ook niet-talige kennis en vaardigheden (Nortier, 2009). Het kind leert concepten, zoals 'hond' of 'tafel'. Wanneer het kind op de basisschool Nederlands leert, hoeft het niet meer te leren wat het concept hond is; het leren van dit concept heeft ze al gedaan in de moedertaal. Het hoeft nu slechts nog de Nederlandse invulling voor het concept te leren: het woord 'hond'. Het leren van het Nederlands komt voor dit successief tweetalige kind dus neer op het leren van nieuwe woorden, klanken en regels, die specifiek zijn voor het Nederlands (Nortier, 2009). Hoe succesvol het verwerven van de tweede taal verloopt, is grotendeels afhankelijk van de moedertaal, omdat het kind hierop verder bouwt bij de tweede taal (Schaerlaekens, 2008). Het is dus voor ieder kind van groot belang dat het een goede beheersing van de moedertaal heeft. Wanneer een kind na het verwerven van de moedertaal in aanraking komt met een andere taal, kan dit gevolgen hebben voor de moedertaal. De moedertaal kan hieronder lijden. Dit wordt 'attritie' genoemd. Het kind raakt de moedertaal in dit geval kwijt. Dit komt vooral voor bij kinderen, die op jonge leeftijd in aanraking komen met de tweede taal. Jonge kinderen leren makkelijk een nieuwe taal, maar ze verliezen ook sneller een taal. Het kan ook voorkomen dat de tweede taal beter wordt ontwikkeld dan de eerste taal. Dit wordt 'submersie' genoemd.

In 2008 kwam er vanuit het kabinet een voorstel om uit te zoeken of ouders die geen

Nederlands kunnen spreken, gedwongen kunnen worden tot het volgen van een taalcursus, zodat zij Nederlands tegen hun kinderen kunnen spreken (Nortier, 2009). Dit in het kader van integratie. Het is echter zeer onwaarschijnlijk dat een cursus Nederlands ouders voldoende kennis van de taal zal brengen, om het Nederlands adequaat aan hun kinderen over te kunnen brengen. Meer voor de hand liggend is dat het kind als moedertaal gebroken Nederlands zal leren, waardoor het in geen enkele taal een goede basis heeft. In dit geval ontstaat het risico dat het kind niet in staat zal zijn om een taal volledig te verwerven (Nortier, 2009).

Stille periode

Wanneer een kind opgroeit met meerdere talen, kan het voorkomen dat er een 'stille periode' plaatsvindt. Het gaat hierbij meestal om kinderen die in aanraking komen met een nieuwe taal, nadat ze al een redelijke beheersing van de moedertaal hebben, maar ook bij simultaan tweetalige kinderen kan er een stille periode plaatsvinden. Een stille periode komt zowel bij jonge als bij wat oudere kinderen voor. Een meertalig kind zit in een stille periode als het voor korte of langere tijd niet of nauwelijks iets zegt (Wijsbek, 2012). De duur van de stille periode is zeer variabel. Sommige kinderen zeggen al na een paar weken iets, andere kinderen spreken pas na een jaar hun eerste woorden (Kuiken en Vermeer, 2005). Dat het kind niet spreekt, wil niet zeggen dat het ook niks leert. De passieve taalontwikkeling gaat namelijk gewoon door. Wanneer het kind genoeg passieve kennis heeft verworven, gaat het vanzelf weer spreken (Wijsbek, 2012). De stille periode is daarom niet iets om zorgen over te maken.

Woordenschat

Wanneer een anderstalig kind naar school gaat, begint het doorgaans met een achterstand in de Nederlandse woordenschat. Dit is niet verwonderlijk, omdat het kind dan vaak pas frequent contact heeft met het Nederlands en Nederlanders. Deze achterstand blijft echter aanhouden wanneer het kind ouder wordt. De woordenschat stijgt, maar niet genoeg om het niveau van de moedertaalsprekers te bereiken (Kuiken en Vermeer, 2005). Wanneer een eentalige moedertaalspreker vier jaar oud is, heeft het een receptieve woordenschat van gemiddeld 3.000 woorden. Bij tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen ligt dit aantal rond de duizend woorden. Op een leeftijd van twaalf jaar kent een eentalig Nederlands kind ongeveer 17.000 woorden, waar de Turkse en Marokkaanse kinderen slechts tienduizend Nederlandse woorden kennen (Kuiken en Vermeer, 2005). Het is zeer belangrijk dat er veel aandacht wordt besteed aan woordenschatonderwijs, omdat woordenschat voor het begrip van alle vakken van groot belang is. Daarnaast moet een docent in een klas met meertalige kinderen

waar mogelijk rekening houden met de beperkte woordenschat van de leerlingen. Maar het zit ook in de oefeningen die de leerkracht uitzoekt. Zo is een oefening waar het kind woorden moet lijmen voor niet-moedertaalsprekers erg moeilijk (Kuiken en Vermeer, 2005). Dit wordt goed duidelijk, wanneer je de oefening zelf probeert te maken in een taal anders dan je moedertaal. Stel je de volgende opdracht voor: "Je ziet hier een rijtje woorden die niet bestaan. Knip de woorden los en lijm ze aan het juiste woord: 'pinshow, crissdeep, dairyslaughter, dockhead, nursingbook, notecross, skinhome, touristhand, pictureman, manoffice'." Dit valt niet mee. Zo voelt het ook voor een anderstalig kind die deze opdracht op school in het Nederlands moet maken. Wanneer een docent zich hiervan bewust is, kan hij of zij kiezen voor een andere opdracht die voor alle kinderen leerzaam is (Kuiken en Vermeer, 2005).

Omdat een simultaan tweetalig kind twee talen tegelijk moet leren, moet het ook in beide talen woordenschat opbouwen. Dit heeft als gevolg dat het kind per taal een minder hoge woordenschat heeft dan een eentalig Nederlands leeftijdsgenootje. Wanneer je de woordenschat van beide talen bekijkt, zie je echter dat het tweetalige kind in totaal evenveel woorden kent als eentalige leeftijdsgenootjes, of zelfs meer (Schaerlaekens, 2008).

Contact met de taal en sprekers van de taal

Voor het succesvol verwerven van een nieuwe taal zijn de aard en de mate van het contact met de taal erg belangrijk. Het blijkt zelfs dat de factor taalcontact het meest samenhangt met het succes in de taal (Kuiken en Vermeer, 2005). Het taalaanbod dat het kind krijgt, komt uit zijn taalomgeving. Op deze manier hoort het kind hoe de taal in diverse contexten gebruikt wordt. Op deze manier leert het kind de taal te gebruiken. Kinderen leren taal met name van hun vriendjes en vriendinnetjes (de peergroup), maar ook van broers en zussen en andere contacten waar ze de taal mee spreken. Het kind kan zelf contacten leggen en onderhouden met sprekers van de tweede taal, maar zijn omgeving kan hier ook bij helpen. Zo kan de leerkracht momenten op school creëren waar kinderen in contact komen met moedertaalsprekers. Bijvoorbeeld door gezamenlijke opdrachten en werken in groepjes. Alhoewel kringgesprekken ook bijdragen aan een betere taalbeheersing, is dit niet genoeg. In het kringgesprek komen veelal dezelfde onderwerpen naar voren. Ter aanvulling is lezen goed voor de taalontwikkeling van het kind. In boeken komt een breed scala aan onderwerpen naar voren. Daarnaast bevatten boeken een andere woordenschat dan spreektaal. Er zijn bijvoorbeeld een hoop woorden die in sprookjesboeken gebruikt worden, die in het dagelijks leven niet worden gebruikt. Door een sprookjesboek (voor) te lezen, komt het kind toch in

aanraking met deze woorden. Voor jonge kinderen en beginnende taalleerders is voorlezen uit prentenboeken goed, omdat de plaatjes bij het verhaal het kind helpen begrijpen waar het over gaat (Kuiken en Vermeer, 2005).

Motivatie en attitude

Vaak wordt beweerd dat het van groot belang is dat een tweede taalleerder gemotiveerd moet zijn voor het leren van de taal (Kuiken en Vermeer, 2005). Er is geen enkel onderzoek dat dit verband aantoont. Echter, wanneer een kind niet lekker in zijn vel zit, of zich in Nederland niet op zijn plek voelt, kan dit wel een negatieve invloed hebben op het leren van het Nederlands. Deze gevoelens zijn namelijk niet bevorderlijk voor het durven spreken en het leggen van contacten. Wat hierbij helpt is een goed intercultureel klimaat op school. Dit zorgt ervoor dat kinderen zich op hun gemak voelen (Kuiken en Vermeer, 2005). Hierbij is het goed dat de leerkracht aandacht besteedt aan de taal en achtergrond van kinderen. Dit begunstigt ook het contact met de leerlingen en hun ouders.

2.4 Meertaligheid in het basisonderwijs

Op één januari 2013 is ruim twintig procent van de Nederlandse inwoners ofwel zelf niet van Nederlandse komaf, ofwel ten minste één van hun ouders niet (CBS). In 2000 ging het nog om een percentage van 17,5 procent op de totale bevolking. Het percentage allochtone Nederlanders neemt dus toe.

Wat opvalt, is dat het percentage jongeren onder de allochtone groep relatief groot is. Op één januari 2013 was het aantal niet-autochtone kinderen in de leeftijd van vier tot en met twaalf jaar 414.505. Het percentage allochtone kinderen in het basisonderwijs bedraagt 23,7 procent. Aan te nemen valt, dat het grootste gedeelte van de niet-autochtone inwoners een anderstalige of meertalige achtergrond heeft. Immers, of zij komen zelf uit een ander land, ofwel ten minste één van hun ouders. Dit maakt de kans groot dat zij opgroeien in een thuissituatie waarin een andere taal wordt gesproken in plaats van of naast het Nederlands. Er is niet met zekerheid te zeggen hoeveel van deze mensen ook daadwerkelijk meerdere talen of een andere moedertaal dan het Nederlands hebben en hoeveel van hen de kinderen meertalig opvoedt. Binnen het criterium vallen namelijk ook kinderen die worden geboren in het buitenland bij Nederlandse ouders, maar die op zeer jonge leeftijd weer terugkeren naar Nederland. De kans van meertaligheid bij deze groep is klein. Daar staat tegenover dat er ook meertalige mensen zullen zijn binnen de autochtone Nederlanders. Gezien er geen betere gegevens beschikbaar zijn, nemen we aan dat het grootste deel van de groep allochtone Nederlanders meertalig of anderstalig is.

Daarnaast is er in Nederland de tweetalige situatie in Friesland, waar zowel Fries als Nederlands de voertaal is. In totaal kent Nederland bijna 650.000 mensen in Friesland. Zo'n tachtig procent van de inwoners in Friesland kan het Fries verstaan. Daarnaast kan zo'n zestig procent van de Friezen het Fries spreken (Provincie Fryslan, 2007). Door de provincie Friesland is onderzoek gedaan hoeveel procent van de Friezen het Fries tegen hun kinderen spreekt. Uit het onderzoek van 2007 blijkt dat bijna vijftig procent van de mensen in Friesland thuis Fries spreekt tegen hun kinderen (Provincie Fryslan, 2007). Er van uitgaande dat in 2013 nog steeds ongeveer vijftig procent van de mensen in Friesland Fries spreekt tegen hun kinderen, zijn er in 2013 ruim 450.000 schoolgaande kinderen (leeftijd vier tot en met twaalf) die te maken hebben met meerdere talen (CBS, Provincie Fryslan). Daarnaast kent Nederland tal van streektaalen, die door een grote groep mensen worden gebruikt in het dagelijks leven. Getallen om hoeveel mensen het gaat, zijn er niet. De omvang zal echter niet gering zijn, omdat Nederland veel dialecten kent. Aan deze cijfers en de cijfers over niet-autochtone

kinderen is af te meten dat meer dan 450.000 schoolgaande kinderen in Nederland opgroeien met meerdere talen. Het is dus van groot belang dat leerkrachten weten hoe zij moeten omgaan met kinderen die thuis een andere taal of meerdere talen spreken.

Van Gelder en Visser (2005) deden onderzoek naar de kennis en de houding ten opzichte van meertaligheid onder docenten in het kleuteronderwijs. Op 22 basisscholen in de stad Groningen vulden 72 kleuterdocenten een vragenlijst in. In deze vragenlijst waren situaties geschetst waarin een docent zich zou kunnen bevinden. De docenten moesten invullen hoe zij zouden handelen in de situatie. In de situaties komen aspecten van een meertalige ontwikkeling naar voren. Uit het onderzoek bleek dat niet alle aspecten van een meertalige taalontwikkeling even bekend zijn bij docenten. Er waren grote verschillen in de kennis van de verschillende aspecten van meertaligheid. Het onderzoek keek ook naar de houding van de docenten ten opzichte van meertaligheid. Deze houding bleek erg positief. Wel viel op dat deze positieve houding vaak ophield, wanneer er geen sprake was van een vlekkeloze verwerving van beide talen (Van Gelder en Visser, 2005, pp.4).

Onderzoek van Capella-Santana (2010) richt zich op de kennis en houding van culturen. Wanneer docenten weinig kennis hebben van andere culturen en etniciteiten, kunnen ze niet iedereen even goed onderwijs bieden. Er kunnen misverstanden ontstaan. Zo kan een docent die niet goed op de hoogte is van de Mexicaans-Amerikaanse cultuur, kinderen die samenwerken verkeerd beoordelen. In de Mexicaanse cultuur is het belangrijk om samen te werken. Dit kan er toe leiden dat deze studenten ook samenwerken, waar dit niet de bedoeling is, bijvoorbeeld bij het maken van een toets. Een docent die zich hier niet van bewust is, zal deze kinderen waarschijnlijk meteen straf geven, vanwege het spieken. Een docent die zich wel bewust is van dit cultuurverschil, zal van te voren duidelijker kunnen maken dat de opdracht alleen gemaakt moet worden.

Diaz, Moll & Mehan (1992) laten in hun onderzoek zien dat studenten met een andere culturele of etnische achtergrond beter presteren op school wanneer ze worden onderwezen door docenten die zich bewust zijn van de cultuurverschillen.

Eén van de factoren die het succesvol verwerven van een taal bespoedigt, is de status die de omgeving van het kind aan de taal toekent. Wanneer een docent zich negatief uitlaat over de taal of cultuur van een kind, of doet alsof dit onbelangrijk is, kan dit de taalverwerving belemmeren (Kuiken en Vermeer, 2005). Aan de andere kant kan een docent of andere opvoeder het verwerven van de taal van het kind bespoedigen door zich positief uit te laten over de taal. Wanneer het gaat om het verwerven van een taal, gaat het dus niet alleen maar

om de taal zelf. Het gaat ook over hoe de omgeving tegen de taal aankijkt (Kuiken en Vermeer, 2005). Dit wordt deels bepaald door de cultuur waarin de taal gesproken wordt (Capella-Santana, 2010).

De participanten in het onderzoek van Capella-Santana (2010) zijn 52 Amerikaanse studenten die in opleiding zijn voor leraar basisonderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd door middel van twee vragenlijsten en negen individuele semigestructureerde interviews. De studenten zijn tijdens hun studie gevolgd om hun kennis en houding ten opzichte van andere culturen te onderzoeken. Uit het onderzoek blijkt dat de studenten tijdens hun studie een positieve verandering doormaken: zowel hun kennis als hun houding zijn verbeterd. Deze veranderingen lijken vooral te komen door hun ervaring op stagescholen, les in culturele diversiteit en tweetalig onderwijs en klasgenoten.

3. Onderzoeksvragen en hypothesen

Uit onderzoek van van Gelder en Visser (2005) is gebleken dat docenten te weinig kennis hebben over meertaligheid, om meertalige leerlingen adequaat les te kunnen geven. Het is van groot belang dat docenten weten hoe ze met meertalige kinderen om moeten gaan, omdat naar schatting meer dan een kwart van de kinderen in het basisonderwijs een andere taalachtergrond heeft dan het Nederlands (CBS, Provincie Fryslan). Hier zijn de kinderen die streektaalen spreken nog niet bij opgeteld. Om hoeveel kinderen dit gaat, is niet te zeggen, omdat hier geen cijfers over zijn.

In het huidige onderzoek wordt opnieuw onderzocht wat de kennis van meertaligheid is bij docenten. In tegenstelling tot het onderzoek van van Gelder en Visser (2005) wordt het onderzoek niet afgenomen bij kleuterdocenten, maar bij docenten van het gehele basisonderwijs. Meertaligheid speelt immers in het gehele basisonderwijs een rol. Daarnaast is het onderzoek niet afgenomen bij docenten, maar bij docenten in opleiding. Op deze manier kan ook worden gekeken naar het onderwijs dat de aankomende docenten krijgen op het gebied van meertaligheid en in hoeverre dit onderwijs de student helpt in onderwijssituaties. Mocht blijken dat de student ondanks onderwijs over meertaligheid weinig kennis heeft over meertaligheid, dan kan het onderzoek een aanwijzing zijn tot aanpassing van het onderwijsprogramma. Ook wordt de kennis van de student gekoppeld aan eventuele meertaligheid van de student zelf en ervaring met meertaligheid. Door de kennis van de student te koppelen aan deze factoren, kan worden bekeken waar de student zijn kennis over het onderwerp vandaan haalt. Wat is een effectieve leermeester en waar kunnen student en onderwijsinstelling werken aan het vergroten van de kennis. Daarnaast wordt ook gekeken naar de houding van aankomende docenten ten opzichte van meertaligheid. De houding van de docent speelt namelijk een rol in de ontwikkeling van het kind.

Onderzoeksvraag:

Hoeveel kennis hebben aankomende docenten over meertaligheid? Hebben ze meer of minder kennis dan de docenten in het onderzoek van van Gelder en Visser (2005)?

Hypothese: De aankomende docenten hebben meer kennis over meertaligheid dan de docenten uit het onderzoek van 2005.

Uit onderzoek in 2005 (van Gelder en Visser) bleek dat de kennis over meertaligheid bij kleuterdocenten niet voldoende was. Sindsdien zijn we negen jaar verder en is meertaligheid meer op de kaart komen te staan. Er zijn diverse websites opgericht, artikelen over

meertaligheid in vakbladen uitgebracht, handleidingen voor logopedisten geschreven en festiviteiten rondom meertaligheid georganiseerd, zoals het Drongo festival (een festival in Amsterdam waarin meertaligheid centraal staat). De verwachting is daarom dat de aankomende docenten meer van meertaligheid zullen weten dan de kleuterdocenten in 2005.

Subvragen:

1) Wat is de houding van de aankomende docenten ten opzichte van meertaligheid?

Hypothese: De aankomende docenten zijn positief over meertaligheid.

Uit onderzoek van van Gelder en Visser (2005) bleek de houding van kleuterdocenten tegenover meertaligheid positief. Er is geen aanleiding te denken dat de aankomende docenten in dit onderzoek negatief tegenover meertaligheid staan.

Het is belangrijk dat docenten een positieve attitude tegenover meertaligheid en meertalige kinderen hebben, omdat de houding van de docent een rol speelt bij de taalverwerving en ontwikkeling van het kind. Wanneer een docent negatief tegenover meertaligheid en de andere taal van de leerling staat, kan dit ervoor zorgen dat het kind zich niet op zijn plaats voelt in de klas. Dit belemmert mogelijk de (taal)ontwikkeling van het kind. Wanneer een docent positief tegenover meertaligheid staat, zorgt dit ervoor dat het kind zich meer op zijn plek voelt. Dit beïnvloedt de ontwikkeling positief (Vermeer en Kuiken, 2005).

2) Wanneer een student zelf meertalig is, heeft dit dan invloed op de kennis die zij heeft over meertaligheid?

Hypothese: Een meertalige student heeft meer kennis over meertaligheid dan een eentalige student.

Dit, omdat iemand die zelf meertalig is, alles heeft ervaren. Wellicht heeft iemand die meertalig is ook meer interesse in het onderwerp dan iemand die eentalig is.

In het onderzoek wordt als definitie van een meertalige student genomen dat de student voor het achtste levensjaar meer dan één taal heeft geleerd en dat beide talen dagelijks of bijna dagelijks gebruikt worden. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen taal en streektaal. Wanneer de student niet binnen deze definitie valt, valt de student onder de groep niet-meertalig.

3) Heeft ervaring met meertaligheid invloed op kennis over meertaligheid?

Hypothese: Wanneer studenten veel ervaring hebben met meertaligheid, hebben zij meer kennis over meertaligheid dan studenten die geen of weinig ervaring hebben met meertaligheid.

Hierbij wordt zowel gekeken naar de ervaring met meertalige leerlingen, als naar de privésituatie van de student: het wonen in een meertalige wijk en het in de klas zitten met kinderen die een andere taalachtergrond hebben. Als de student in een meertalige leefomgeving woont of lange tijd heeft gewoond dan is de student veel in contact geweest met meertaligheid. Wanneer een student veel te maken heeft gehad met meertalige kinderen in de klas, is de student ook veel in contact geweest met meertalige kinderen. Onderzoek van Capella-Santana (2010) toont een verband tussen ervaring met meertalige leerlingen en kennis over meertaligheid. Onderzoek van van Gelder en Visser (2005) toont geen verband. Het huidige onderzoek kent dezelfde doelgroep als in het onderzoek van Capella-Santana (2010). Het onderzoek van van Gelder en Visser (2005) kent een andere doelgroep. Om deze reden wordt verwacht dat ervaring met meertaligheid wel van invloed is op de kennis van meertaligheid. In tegenstelling tot het onderzoek van Capella-Santana (2010) zijn de studenten in het huidige onderzoek niet getraind. Om deze reden wordt verwacht dat de verschillen niet groot zullen zijn. De studenten die ervaring hebben met meertaligheid, zullen iets meer kennis hebben van meertaligheid dan de studenten die weinig ervaring hebben met meertaligheid, maar het zal geen groot verschil zijn. De groep wordt voor deze subvraag wederom in tweeën verdeeld: wel ervaring met meertaligheid en geen ervaring met meertaligheid.

4) Heeft het onderwijsaanbod op de pabo invloed op de kennis over meertaligheid?

Hypothese: Onderwijsaanbod heeft invloed op de kennis over meertaligheid bij de student. Wanneer de student is onderwezen in meertaligheid, zal dit de kennis vergroten. Wanneer de student op de pabo niet is onderwezen in meertaligheid, zal hij of zij minder kennis hebben. De kennis die op de pabo wordt verstrekt over dit onderwerp is ontworpen met het doel de kennis van de student op het gebied van meertaligheid te vergroten. Het is dus te verwachten dat het dit ook doet. Hoeveel onderwijs er wordt gegeven op het gebied van meertaligheid, verschilt per pabo. Er worden dus verschillen verwacht.

De studenten worden voor deze subvraag in drie groepen verdeeld, namelijk op de intensiteit van het onderwijsaanbod. De eerste groep heeft geen tot weinig onderwijs gehad over meertaligheid. Het gaat hier om de studenten van de Stenden Hogeschool Meppel en Assen en studenten van de RUG. De tweede groep heeft matig onderwijs over meertaligheid gehad. Het gaat hier om de studenten van de Stenden Hogeschool Emmen. De laatste groep heeft veel onderwijs gehad. Het gaat hier om de studenten van de Saxion hogeschool en de NHL.

4. Methode

Om het onderzoek uit te voeren, is een vragenlijst afgenomen bij studenten van vier onderwijsinstellingen. In deze vragenlijst wordt de kennis van de studenten over meertaligheid getest en wordt gekeken naar de achtergrond van de student.

4.1 Participanten

De participanten in het onderzoek komen van vier verschillende pabo's in Nederland. De studenten zaten in het tweede, derde of vierde jaar van hun opleiding. In eerste instantie zouden alleen derde- en vierdejaars studenten deelnemen aan het onderzoek, maar omdat de respons van de studenten vrij laag was, zijn van een aantal pabo's ook een aantal tweedejaars studenten meegenomen in het onderzoek. Er was een voorkeur voor ouderejaars studenten, omdat zij meer onderwijs hebben gehad en meer ervaring voor de klas hebben dan eerstejaars studenten.

De participanten in het onderzoek komen van de Saxion Hogeschool Deventer, Stenden Hogeschool Emmen, Assen en Meppel, de academische pabo van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL).

De Saxion Hogeschool Deventer heeft honderd derdejaars voltijdstudenten. De vierdejaarsstudenten van het Saxion zijn niet gevraagd om de vragenlijst in te vullen, omdat dit plant technisch niet te regelen was. Daarnaast is de vragenlijst door een aantal tweedejaarsstudenten ingevuld, omdat de respons van de derdejaars tegenviel.

De Stenden Hogeschool Emmen heeft vijftig vierdejaarsstudenten. Aan al deze studenten is de vragenlijst uitgereikt. Daarnaast is de vragenlijst uitgereikt aan vierdejaars studenten uit Assen en Meppel. Zij volgden een minor in Emmen. De derdejaarsstudenten zijn niet gevraagd de vragenlijst in te vullen, omdat de respons onder de vierdejaars studenten groot was.

De academische pabo van de RUG kent zestig derdejaars studenten. Niet alle studenten waren aanwezig toen de vragenlijst werd uitgedeeld. De vierdejaarsstudenten zijn niet gevraagd om mee te werken aan het onderzoek, omdat dit plant technisch niet mogelijk was.

Op de NHL zitten vijftientig derdejaarsstudenten. Aan deze studenten en aan een aantal studenten uit het vierde jaar is de vragenlijst uitgereikt.

In totaal zijn er 69 studenten die de vragenlijst hebben ingevuld. In tabel één is de respons per onderwijsinstelling te zien. Daarnaast is te zien hoeveel procent van de studenten die de vragenlijst kreeg, deze ook heeft ingevuld.

Onderwijsinstelling	Respons	Responsgehalte
Saxion Deventer	14	14%
Stenden Hogeschool	31	52%
RUG	16	27%
NHL	8	27%
Totaal	69	28%

Tabel 1. Respons onderwijsinstellingen

4.2 Vragenlijst

Om de studenten te testen op hun kennis over meertaligheid, is er gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst uit het onderzoek van van Gelder en Visser (2005). Deze vragenlijst is als basis gebruikt voor de vragenlijst in het huidige onderzoek, maar hij is wel uitgebreid en aangepast aan het huidige onderzoek. Zo is er een grotere variatie in de leeftijden van de kinderen in de situatieschetsen en zijn er ook streektaalen in de situatieschetsen meegenomen. Dit is gedaan, omdat in het huidige onderzoek aankomende docenten van alle jaren van de basisschool worden onderzocht. Ook rekent het huidige onderzoek streektaalen mee als talen, waardoor ook deze talen zijn verwerkt in de situatieschetsen. Daarnaast zijn meer achtergrondvragen toegevoegd, omdat we de kennis van de student willen vergelijken met een aantal factoren.

Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit vijf situatieschetsen. Deze situatieschetsen laten aspecten van een meertalige ontwikkeling zien. Het gaat hier om ontwikkelingsfasen van meertalige kinderen. Het is aan de student om te bepalen wat er aan de hand is en hoe het beste gehandeld kan worden. Op deze manier wordt onderzocht in hoeverre de student inzicht heeft in meertaligheid.

Het tweede deel van de vragenlijst omvat vragen die de achtergrond van de student duidelijk maken. Op deze manier kan de kennis van de student worden gekoppeld aan zijn of haar

achtergrond: is de student zelf meertalig, heeft de student ervaring met meertaligheid en hoeveel onderwijs over meertaligheid heeft de student gekregen op de pabo. Zo kan worden gekeken of de kennis over meertaligheid ergens door wordt beïnvloed.

4.3 Procedure

Voordat de vragenlijst is afgenomen bij de studenten, is deze eerst gepretest. Twee voormalige pabostudenten hebben de vragenlijst ingevuld. Uit deze vragenlijsten bleken twee onduidelijkheden. Door duidelijker in de vraag te zetten waar het over gaat en wat van de student gevraagd wordt, is dit verbeterd.

Voor het afnemen van de vragenlijst ben ik bij drie van de vier onderwijsinstellingen langs geweest bij de studenten. Tijdens een college heb ik kort wat vertelt over mijn onderzoek. Daarna heb ik de vragenlijst aan de studenten uitgedeeld. Door zelf het onderzoek te introduceren hoopte ik het responsgehalte te verhogen. Dit, omdat de studenten de vragenlijst in hun vrije tijd moesten invullen. De grootste respons zou waarschijnlijk zijn gekomen, door de studenten in de les de vragenlijst in te laten vullen. Maar vanwege de omvang van de vragenlijst zou dit de docent van het college teveel tijd hebben gekost. De studenten leverden op een later moment de ingevulde vragenlijst in bij het aanspreekpunt op de pabo dat ik had. Dit was een docent of een coördinator.

Bij de Stenden Hogeschool ben ik niet bij de studenten langs geweest. Mijn aanspreekpunt op de Stenden Hogeschool Emmen vond dit onnodig. Hij heeft de vragenlijst aan de studenten uitgedeeld. Ook hier moesten de vragenlijsten in de vrije tijd worden ingevuld.

5. Onderwijsaanbod onderwijsinstellingen

Om het onderwijsaanbod van de onderwijsinstellingen te onderzoeken, heb ik interviews gehouden met docenten van de diverse pabo's. Daarnaast heb ik lesmateriaal bekeken. Uit dit onderzoek blijkt dat het onderwijs over meertaligheid en streektalen per onderwijsinstelling sterk verschilt. Hieronder wordt per onderwijsinstelling beschreven op welke manier de pabo de student onderwijst in meertaligheid.

Saxion Hogeschool Deventer

Op het Saxion in Deventer krijgen studenten aan het eind van het eerste jaar en aan het eind van het tweede jaar les over meertaligheid. De lesstof over meertaligheid is verweven in vakken.

Er wordt gewerkt aan de hand van het boek 'NT2 (Nederlands als tweede taal) in het basisonderwijs' (Kuiken en Vermeer, 2005). Aan het eind van het eerste jaar worden de eerste vier hoofdstukken uit het boek behandeld, binnen het vaak 'taal'. Hoofdstuk één is een inleiding die vooral laat zien hoe het is voor een anderstalig kind op een Nederlandse school. In hoofdstuk twee wordt de mondelinge taalvaardigheid uiteengezet. Hierbij komen begrippen als 'stille periode', 'overgeneralisatie' en 'interferentie' ter sprake. Hoofdstuk drie omvat het onderwerp taalaanbod en interactie. Hoofdstuk vier gaat over het belang van een omvangrijke woordenschat voor het meertalige kind en hoe je de woordenschat bij het kind kunt vergroten. Aan het begin van het tweede jaar komt hoofdstuk vijf van het boek aan de orde. Het gaat hier om leren lezen in combinatie met meertaligheid. Ook eentalige kinderen lopen vaak tegen problemen aan bij het leren lezen. Het boek laat zien waar meertalige of anderstalige kinderen tegenaan kunnen lopen. Ook worden de verschillende leesstadia uiteengezet.

Daarnaast krijgen de studenten die kiezen voor de specialisatie bovenbouw aan het eind van het tweede jaar hoofdstuk zes uit het boek voorgeschoteld. Dit gaat over schoolse taalvaardigheden. Er wordt uitgelegd hoe belangrijk een goede beheersing van de taal is in alle zaakvakken. En waarom niet-moedertaalsprekers op school daarom vaak ook vastlopen bij zaakvakken als aardrijkskunde en geschiedenis.

Alle studenten krijgen aan het eind van het tweede jaar les uit hoofdstuk acht: effectief leren. Dit hoofdstuk gaat over welke leerstof moet worden aangeboden aan tweede-taalverwervers

en in hoeverre de leerstof van tweede-taalverwervers verschilt van die van moedertaalsprekers. Daarnaast wordt er beschreven welke didactische werkwijzen en werkvormen het meest effectief zijn gebleken voor taalverwerving.

Het boek waar het Saxion mee werkt, is een praktisch boek dat speciaal is geschreven voor docenten van de reguliere basisschool. Het boek biedt handvaten voor de docent om goed om te gaan met kinderen in de klas die het Nederlands als tweede taal hebben.

Daarnaast doen de studenten een praktisch traject: het 'taaltraject'. In het taaltraject passen de studenten de kennis over meertaligheid toe in de praktijk. De student geeft zeven à acht weken een leerling één op één bijles in het Nederlands. De leerlingen die ze bijles geven, hebben een andere moedertaal dan het Nederlands. De student kan kiezen voor een jong kind (zes tot twaalf jaar) of een ouder kind (twaalf tot zeventien jaar).

Op het gebied van streektaalenonderwijs doet het Saxion Deventer niet veel. Er staat kort iets over in het boek taaldidactiek en ze voldoen aan de eisen van de kennisbasis, maar er wordt geen speciale aandacht aan besteed.

Stenden Hogeschool Emmen, Assen en Meppel

Op de Stenden Hogeschool in Emmen wordt veel onderwijs gegeven op het gebied van streektaalen. In Drenthe zijn namelijk veel plaatsen waar Drents wordt gesproken. Met name in de wat kleinere plaatsen en langs de Duitse grens is dialect vaak de voertaal. De pabo vindt het van belang dat de studenten wat van de streektaalen afweten, omdat ze later wellicht komen te werken op een school waar het veel wordt gesproken. Immers, wanneer je de taal kent, kun je ook beter communiceren met de ouders en de kinderen. Om deze reden is het streektaalenonderwijs ingevoerd in het lesprogramma.

Op het moment loopt er een project waarbij studenten uit Emmen stage kunnen lopen bij een groep drie tot en met zes van een Duitse basisschool. Daar leren ze Duitse kinderen Nederlands. Er wonen veel Nederlandse gezinnen net over de grens in Duitsland, die hun kinderen tweetalig opvoeden (Nederlands en Duits). Hierdoor is er veel belangstelling van ouders voor Nederlands onderwijs voor hun kinderen. Vorig jaar is het project begonnen, maar ook dit jaar gaat het project weer van start.

Daarnaast voert de hogeschool een groot onderzoek uit op de Drentse basisscholen. Er wordt onderzoek gedaan in hoeverre Drents thuis nog wordt gesproken door ouders en kinderen. Daarnaast wordt er gekeken wat er met het Drents wordt gedaan op school. Samenhangend hiermee, wordt onderzocht of er genoeg lesmaterialen zijn voor het Drents op school. Als blijkt dat dit niet zo is, dan wil de pabo Emmen hierop inspelen door wellicht meer onderwijsmateriaal te ontwerpen.

De pabo Emmen heeft al een boek geschreven met Drentse kinderliedjes. Studenten gebruiken dit lesmateriaal op de pabo en op stage.

Op het gebied van onderwijs over meertaligheid en fases van een meertalige ontwikkeling wordt minder onderwezen. De hogeschool Emmen heeft veel contact met tweetalige basisscholen in Friesland en Duitsland, maar dit contact is met name voor de hogeschool en minder voor de studenten.

Volgend jaar hoopt de pabo een project te starten waar onderzoek wordt gedaan in de regio Emsdollar. Dit is het gebied rond de Duits-Nederlandse grens. Stenden Emmen wil hier onderzoek doen naar meertalige Nederlands-Duitse en Duits-Nederlandse opvoedingen.

Het onderwijs over meertaligheid dat Stenden Emmen biedt aan studenten, omvat een themaweek over meertaligheid bij de derdejaarsstudenten. De huidige vierdejaarsstudenten kregen hierbij ook een reader. Tijdens de themaweek hebben de studenten opdrachten gemaakt. Door diverse sprekers kwamen onderwerpen als de stille periode en het collectieve volkskarakter naar voren tijdens de themaweek.

Sinds dit jaar is er in het vierde studiejaar de mogelijkheid om een minor over meertaligheid te volgen. Dit is optioneel binnen het studieprogramma. Op het moment is er echter nog niet uitgebreid aandacht voor meertaligheid in het reguliere lesprogramma.

De kennis die Stenden Emmen veel gebruikt in haar onderwijs over meertaligheid, is veelal afkomstig van Rita Franceschini, die onderzoek doet naar meertaligheid in combinatie met de reactie die het in de hersenen geeft.

De Stenden Hogeschool locaties Meppel en Assen geven geen onderwijs op het gebied van meertaligheid en streektaalen.

Academische pabo RUG

Op de academische pabo van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) neemt meertaligheid

geen vaste plek in het onderwijsprogramma.

Er wordt kort aandacht besteed aan de etnische identiteit en het opgroeien in een meertalige omgeving. Studenten komen hier zo mee in aanraking en worden zich bewust dat er een verschil is met eentalige kinderen, maar er wordt verder niet op in gegaan. Daarnaast wordt het onderwerp taalachterstand besproken, waar één van de oorzaken het leren van het Nederlands als tweede taal is.

Eén van de docenten werkzaam bij de pabo merkt op dat onderwijs over meertaligheid structureel lijkt te ontbreken in het lesprogramma van de academische pabo. Hij vindt dit zorgelijk, omdat er nog steeds veel misverstanden bestaan over meertaligheid in de noordelijke provincies. Bij navraag onder docenten van diverse vakken op de pabo komt inderdaad voren dat het onderwerp meertaligheid structureel lijkt te ontbreken in het onderwijsprogramma. Er worden wel aanzetten gegeven en een aantal leuke feiten genoemd (bijvoorbeeld dat het een misverstand is dat het brein op jonge leeftijd het leren van twee talen niet aan kan), maar structureel ontbreekt het onderwerp in het lesprogramma. Praktische handvaten worden de aankomende docenten niet aangereikt.

Onderwijs over streektaalen komt op de pabo ook niet duidelijk aan bod. Wel hebben de studenten een workshop gehad over de Groninger streektaal.

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

Op de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) wordt veel aandacht besteed aan taalvariatie en meertaligheid. Bij het vak Nederlands komt taalvariatie naar voren. Bij Fries wordt gekeken naar taalbeleid en het omgaan met meerdere talen in één klas. Daarnaast is er aandacht voor tweetalige scholen. In Friesland zijn veel Fries-Nederlandse scholen. Ook is er aandacht voor drietalige scholen. Friesland kent zestig basisscholen waar het Nederlands, Fries en Engels de voertaal zijn in de klas

Bij het vak Fries wordt ook gekeken naar de meertalige ontwikkeling van kinderen, meertalige onderwijsmodellen en onderzoeken op het gebied van meertaligheid. Naast het Fries, komen ook andere streektaalen aan de orde, waaronder het Bildts en Stellingwerfs. In het studieprogramma is sinds dit jaar nieuw dat studenten het thema 'diversiteit' moeten volgen waarbij één onderdeel over meertaligheid gaat. Daarbij gaat het zowel over autochtone als allochtone (minderheids)talen.

Studenten kunnen verder kiezen om zich in het derde en vierde jaar te verdiepen in meertalig

onderwijs en NT2-onderwijs (Nederlands als tweede taal). In het vierde jaar van de opleiding kan de student de minor 'meertaligheid' volgen. Dit is optioneel.

Op de NHL is er ook een optie om te kiezen voor de drietalige pabostroom. Deze stroom bereidt de student goed voor op het werken op een drietalige basisschool in Friesland. Wanneer studenten voor deze stroom kiezen, krijgen ze in het eerste jaar extra lessen Fries, Engels en taalkunde. In het tweede jaar gebruiken ze de drie talen bij hun lessen, opdrachten en verslagen. Ze volgen de lesmodules in diverse talen, zoals rekenen in het Fries. Daarnaast hebben ze extra studiedagen over meertaligheid en gaan ze op studiereis naar Wales. De studenten die voor deze stroom kiezen, volgen ook de minor meertaligheid.

Verder heeft de NHL voor alle studenten een aantal studiedagen per jaar die gaan over meertaligheid, waar iedereen aan deelneemt.

Het boek waar ze onder andere mee werken is 'Fries aan bod: leerplan Fries voor het primair onderwijs' (Oosterloo, Paus, Bangma, e.a., 2005). Dit boek richt zich op de plaats van het Fries als onderwijs op de basisschool en de vormgeving van dit onderwijs. Het is geen boek dat is ontworpen voor docenten, om ze handvaten te bieden met meertalige leerlingen om te gaan. Wel staat er een hoop informatie over de geschiedenis van het Fries en termen met betrekking tot meertaligheid (binnen Friesland), waaronder diverse manieren om het Fries toe te passen in het onderwijs.

Het is onduidelijk welke informatie over meertaligheid de NHL precies verstrekt en in hoeverre de informatie praktisch toepasbaar is voor de studenten.

Kennisbasis taal

Sinds 2009 bestaan er op de pabo kennisbasistoetsen voor de vakken taal en rekenen. Vanaf studiejaar 2011-2012 zijn de kennisbasistoetsen een verplicht onderdeel van het curriculum van de pabo (Zijlstra, 2012). Een student is verplicht te slagen voor deze toetsen, wil hij of zij slagen voor de opleiding. De kennisbasistoetsen zijn ontwikkeld voor diverse vakken en garanderen dat de student de basiskennis voor dat vak beheerst.

In de leerstof voor de kennisbasistoets 'taal' komen de onderwerpen meertaligheid en taalvariatie naar voren op een oppervlakkig niveau. De hoeveelheid informatie die wordt gegeven is ook beperkt. In de kennisbasis wordt het verschil tussen simultane en successieve

meertaligheid uitgelegd. Vervolgens wordt voornamelijk ingegaan op successieve tweetaligheid, zoals het verschil in ontwikkelingsfasen. Ook komt het begrip interferentie naar voren en wordt er uitgelegd dat kinderen een tweede taal tot moedertaal kunnen verwerven, waar volwassenen dit niveau nooit meer zullen halen. Op het gebied van streektalen komt naar voren dat elk land veel taalvariatie kent tussen groepen mensen en binnen het individu. Nederland kent vele streektalen en er is geen feitelijk verschil tussen dialect en taal. Er wordt aandacht besteed aan het Fries en het Nedersaksisch, omdat zij in Nederland allebei de status standaardtaal hebben. Er wordt benadrukt dat alle talen gelijkwaardig zijn, maar dat het wel belangrijk is dat iedereen naast zijn/haar streektaal ook algemeen Nederlands spreekt, met oog op arbeidskansen.

De norm van de kennisbasis geldt voor alle onderwijsinstellingen, zodat alle studenten van de pabo's geacht worden deze kennis over meertaligheid en taalvariatie te kennen. Nog afgezien van wat de onderwijsinstelling van de student eventueel daarnaast nog aan onderwijs biedt.

In de kennisbasistoets wordt bij de sectie meertaligheid en taalvariatie vooral naar definities gevraagd, terwijl een docent veel meer aan praktische kennis heeft.

Vanwege de kleine omvang van de leerstof binnen de kennisbasistoets en het gebrek aan praktische informatie, kan worden gesteld dat studenten meer informatie over meertaligheid nodig hebben om meertalige kinderen adequaat les te kunnen geven.

6. Resultaten

Om de resultaten te kunnen verwerken, zijn de ingevulde vragenlijsten ingevoerd in SPSS. De resultaten zijn ondergebracht in verschillende secties. Ten eerst wordt gekeken naar de kennis die de studenten hebben over meertaligheid. Wat weten zij over de stille periode, interferentie en het belang van de moedertaal? Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van rechte tellingen. Antwoorden op de vragen zijn gescoord en omgezet in wel en geen kennis. Deze resultaten zijn in aantallen en percentages in tabellen weergegeven. Daarnaast zijn er tabellen met de resultaten uit het onderzoek van 2005 (van Gelder en Visser), om de resultaten van beide onderzoeken te vergelijken.

Daarnaast wordt gekeken wat de houding van de aankomende docenten tegenover meertaligheid is. Ook hier wordt gebruik gemaakt van rechte tellingen en worden de resultaten in tabellen weergegeven. De resultaten uit 2005 (van Gelder en Visser) worden er ter vergelijking weer naast gehouden.

Verder wordt gekeken of de kennis van de aankomende docenten wordt beïnvloed door de volgende factoren: meertaligheid van de student zelf, ervaring met meertaligheid en het onderwijs dat de studenten hebben gehad. Om dit te onderzoeken worden t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven, enkelvoudige ANOVA's en post-hoc-testen uitgevoerd.

6.1 Kennis van meertaligheid

Om te onderzoeken wat de kennis van de studenten over meertaligheid is, is hun kennis van de stille periode, interferentie en het belang van de moedertaal getest. De antwoorden van de studenten zijn geteld en er is een waardeoordeel gegeven: 'kennis' en 'geen kennis'. Deze resultaten zijn per onderwerp weergegeven in tabellen. Daarnaast zijn er tabellen met de resultaten van 2005 (van Gelder en Visser).

Kennis stille periode

Om de kennis van de stille periode te testen bij de studenten, zijn er twee vragen gesteld. De eerste vraag test of de studenten de stille periode herkennen, waar de tweede vraag test of de studenten weten hoe ze moeten omgaan met een kind dat in een stille periode zit. Dit zijn vraag één en twee in de vragenlijst.

In de eerste vraag, wordt de student gevraagd of de leraar zich zorgen moet maken om de leerling, omdat hij na tien weken Nederlands onderwijs nog steeds niks heeft gezegd. Het juiste antwoord is hier dat de docent zich geen zorgen hoeft te maken. Wanneer een student dit antwoordt, herkent hij of zij dat de leerling in een stille periode zit.

Het blijkt dat slechts 39 procent van de studenten de stille periode herkent. Minder dan de helft van de studenten is dus bekend met de stille periode. Dit percentage ligt lager dan in 2005, toen herkende 58 procent van de docenten de stille periode. De resultaten zijn ook weergegeven in tabel twee en drie.

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2014	27	39%
Geen kennis 2014	42	61%

Tabel 2. Kennis herkennen stille periode 2014

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2005	42	58%
Geen kennis 2005	30	42%

Tabel 3. Kennis herkennen stille periode 2005

In de tweede vraag wordt de student gevraagd om de leraar advies te geven. Op deze manier wordt getest of de student weet hoe je moet omgaan met een kind dat in een stille periode zit. Het juiste antwoord is hier dat de docent het beste veel met de leerling kan praten en hierbij te gebaren. Oefeningen met de leerling zullen waarschijnlijk teveel druk op de leerling leggen. Het kind totaal met rust laten en geen poging meer doen contact te leggen zal het kind ook niet helpen.

Uit de tellingen blijkt dat 75 procent van de studenten goed kan omgaan met een kind dat in een stille periode zit. In 2005 lag dit percentage met 83 procent iets hoger dan in 2014. Deze resultaten staan ook weergegeven in tabel vier en vijf.

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2014	52	75%
Geen kennis 2014	17	25%

Tabel 4. Kennis omgaan stille periode 2014

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2005	60	83%
Geen kennis 2005	12	17%

Tabel 5. Kennis omgaan stille periode 2005

Kennis interferentie

De studenten zijn ook getest op hun kennis van interferentie. Dit is gedaan door middel van vraag vijf in de vragenlijst. In deze vraag wordt de student gevraagd of de docent zich zorgen moet maken, omdat Oxana de klanken van het Nederlands en het Russisch vermengt. Het juiste antwoord hier, is dat de docent zich geen zorgen moet maken. Het gaat om een tweetalig, jong kind. Interferentie is hier niet ongebruikelijk. Het kind zal, mits ze de talen duidelijk aangeboden krijgt, de talen vanzelf van elkaar kunnen scheiden.

Uit de tellingen in 2014 blijkt dat 88 procent van de studenten over deze kennis beschikte. Dit is ongeveer hetzelfde als in 2005. Toen had 87 procent van de docenten kennis van interferentie. In tabel zes en zeven zijn de resultaten weergegeven.

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2014	61	88%
Geen kennis 2014	8	12%

Tabel 6. Kennis herkennen interferentie 2014

	Aantal	Percentage
Wel kennis 2005	63	87%
Geen kennis 2005	9	13%

Tabel 7. Kennis herkennen interferentie 2005

Belang van de moedertaal

Tenslotte is getest of de studenten op de hoogte zijn van het belang van de moedertaal. In vraag acht-b uit de vragenlijst wordt de studenten voorgelegd hoe geschikt ze het vinden om de moeder van Reyna in plaats van Spaans, Nederlands te laten praten tegen Reyna. Reyna groeit op met zowel Spaans als Nederlands. Alhoewel de moeder van Reyna zich prima verstaanbaar kan maken in het Nederlands, zal zij het Nederlands niet op moedertaalniveau beheersen. Het is daarom ongeschikt om haar Nederlands te laten praten tegen het kind. De student heeft daarom kennis als ze dit advies ongeschikt of zeer ongeschikt vindt.

Na rechte tellingen, blijkt dat 41 procent van de studenten het belang van de moedertaal kent. Dit betekent dat meer dan de helft van de studenten het niet weet. Hierbij gaat het om 41 procent van de studenten die het geschikt of zeer geschikt vindt dat de moeder Nederlands tegen het kind zal gaan spreken. Dit kan ervoor zorgen dat Reyna zowel het Spaans als het Nederlands gebrekkig leert, waardoor ze misschien geen enkele taal volledig zal verwerven. In 2005 vond meer dan de helft van de docenten het een geschikt of zeer geschikt advies. Toen had slechts 21 procent van de docenten kennis van het belang van de moedertaal. Vergeleken met 2005, doen de studenten (2014) het dus beter. Toch heeft nog steeds meer dan de helft van de studenten onjuiste kennis. De resultaten zijn weergegeven in tabel acht en negen.

	Aantal	Percentage
Wel Kennis	28	41%
Geen kennis	41	59%

Tabel 8. Kennis belang van de moedertaal 2014

	Aantal	Percentage
Wel kennis	15	21%
Geen kennis	57	79%

Tabel 9. Kennis belang van de moedertaal 2005

6.2 Houding meertaligheid

Om de houding van de studenten ten opzichte van meertaligheid te testen, zijn er meerdere vragen gesteld. In vraag zes van de vragenlijst wordt gekeken hoe de student reageert als een leerling in de klas een andere taal dan het Nederlands praat. De student geeft hier het juiste antwoord, wanneer hij of zij ingaat op de andere taal. De verspreking negeren kan ervoor zorgen dat het kind niet doorheeft dat hij de talen door elkaar gebruikt. Door tegen het kind te zeggen dat hij niet meer de andere taal mag spreken, wordt zijn veiligheidsgevoel wellicht aangetast. Door in te gaan op de andere taal, is het voor het kind duidelijk dat hij iets heeft gezegd in de andere taal en dat het wordt geaccepteerd dat hij meerdere talen spreekt.

Uit rechte tellingen blijkt dat 88 procent van de studenten ingaat op de andere taal. Dit wijst erop dat zij een positieve houding hebben tegenover meertaligheid. In 2005 was het percentage dat inging op de andere taal hetzelfde. De resultaten zijn ook weergegeven in tabel tien en elf.

	Aantal	Percentage
Positieve houding 2014	61	88%
Negatieve houding 2014	8	13%

Tabel 10. Reactie op andere taal in de klas 2014

	Aantal	Percentage
Positieve houding 2005	63	88%
Negatieve houding 2005	9	13%

Tabel 11. Reactie op andere taal in de klas 2005

In vraag tien tot en met twaalf is de houding van de aankomende docenten ook getoetst. In deze vragen is de student gevraagd een opvoedadvies te geven aan een koppel dat meerdere talen spreekt. Het ging hierbij om de combinaties Turks-Nederlands, Engels-Nederlands en Drents-Nederlands. De student moest de ouders adviseren: eentalig of meertalig opvoeden? Uit de rechte tellingen blijkt dat 77 procent van de studenten de ouders een tweetalige Turks-Nederlandse opvoeding aanraadde. Nog eens één procent raadde aan thuis alleen Turks te praten en 16 procent om eerst Nederlands te leren en daarna pas het Turks te introduceren. Dit betekent dat slechts zes procent negatief tegenover meertalig opvoeden staat. Wanneer je kijkt naar de cijfers bij de Engels-Nederlandse opvoeding, zie je dat de studenten hier nog positiever over waren. Hier koos 83 procent van de studenten voor een tweetalige opvoeding

thuis. Slechts drie procent van de studenten koos hier voor een eentalige opvoeding. De houding van de studenten tegenover meertalig Engels-Nederlands opvoeden is dus erg positief. Deze positieve houding ten opzichte van meertaligheid lijkt wel taal gebonden. De houding van de studenten ten opzichte van een Drents-Nederlandse opvoeding is een stuk negatiever. In dit geval adviseert slechts 55 procent van de studenten thuis tweetalig op te voeden. Daarbij geeft 21 procent het advies eentalig Nederlands op te voeden. Het verschil in houding tussen talen is opvallend. Wanneer een docent negatief tegenover een taal en meertaligheid staat, kan dit invloed hebben op een kind dat meerdere talen heeft.

Als vervolg op vraag tien, is er ook gekeken of de studenten weten hoe een tweetalige opvoeding vorm zou kunnen worden gegeven. Dit komt in de vragenlijst terug als vraag tien-b. Hieruit blijkt dat, ondanks dat de meeste studenten positief zijn over meertaligheid en meertalig opvoeden, slechts 45 procent van de studenten weet hoe je een meertalige opvoeding vorm zou kunnen geven.

In het onderzoek van van Gelder en Visser (2005) is de houding van de kleuterdocenten alleen getest bij het Turks en het Engels. Uit deze cijfers blijkt dat de docenten in 2005 iets positiever tegenover meertalig opvoeden stonden dan de studenten in 2014. In 2005 gaf 85 procent van de docenten het advies het kind tweetalig op te voeden in het Turks-Nederlands. Voor het Engels koos 86 procent van de docenten voor een tweetalige opvoeding. Voor beide talen geldt dat slechts één procent koos voor een eentalige Nederlandse opvoeding. Dit geeft aan dat de docenten in het onderzoek van 2005 een positievere houding ten opzichte van een meertaligheid hebben, dan de studenten uit het huidige onderzoek.

In tabel twaalf en dertien zijn de resultaten van 2014 en 2005 te zien.

	Turks	Engels	Drents
Eentalig opvoeden	6%	3%	21%
Thuis alleen Turks	1%	1%	6%
Thuis tweetalig opvoeden	77%	83%	55%
Eerst alleen Nederlands, vanaf het vierde jaar thuis ook Turks	16%	13%	17%

Tabel 12. Percentages opvoedadvies 2014

	Turks	Engels
Eentalig opvoeden	1%	1%
Thuis alleen Turks	1%	1%
Thuis tweetalig opvoeden	85%	86%
Eerst alleen Nederlands, vanaf het vierde jaar thuis ook Turks	8%	8%
Geen mening	4%	3%

Tabel 13. Percentages opvoedadvies 2005

6.3 Verschillen tussen groepen

Om te onderzoeken of bepaalde groepen meer kennis hebben over meertaligheid dan andere, zijn t-toetsen en een ANOVA uitgevoerd. Deze toetsen kijken of er verschillen in het gemiddelde zijn tussen groepen. Wanneer een t-toets een significant verschil laat zien, is aan het gemiddelde te zien welke groep beter was dan de andere. Bij een ANOVA laat een significant verschil niet zien welke groepen significant van elkaar verschillen. Daarom is in deze gevallen ook een post-hoc analyse uitgevoerd.

In tegenstelling tot paragraaf 6.1, wordt de kennis van meertaligheid hier niet per onderwerp bekeken. Om wat over de data te kunnen zeggen, zijn de vier vragen over meertaligheid samen genomen. Wanneer een student drie of vier van de vier vragen goed heeft beantwoord, wordt aangenomen dat hij of zij kennis heeft van meertaligheid. Immers, de student is bekend met meer dan de helft van de onderwerpen. De student krijgt dan de score '1'. Wanneer een student minder dan drie vragen goed heeft beantwoord, concluderen we dat hij of zij geen kennis heeft van meertaligheid. In dit geval krijgt de student de score '2'. Per groep zal worden berekend wat de gemiddelde score is.

6.3.1 Meertaligheid van de student

We onderzoeken in deze paragraaf of meertaligheid van de student van invloed is op de kennis over meertaligheid. Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen twee groepen: wel meertalig en niet meertalig. De studenten zijn in één van de categorieën ingedeeld, op basis van hun antwoorden op de vragen achttien en negentien in de vragenlijst. Hierbij wordt gekeken welke talen de student voor het achtste levensjaar heeft geleerd en welke talen dagelijks of bijna dagelijks gebruikt worden.

Om te onderzoeken of meertaligheid van de studenten meespeelt in de kennis die zij hebben over meertaligheid, is een t-toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Er is gekozen voor een t-toets, omdat er twee groepen met elkaar worden vergeleken. Daarnaast is gekozen voor de t-toets voor onafhankelijke steekproeven, omdat de data onafhankelijk van elkaar zijn; het gaat niet om gepaarde data.

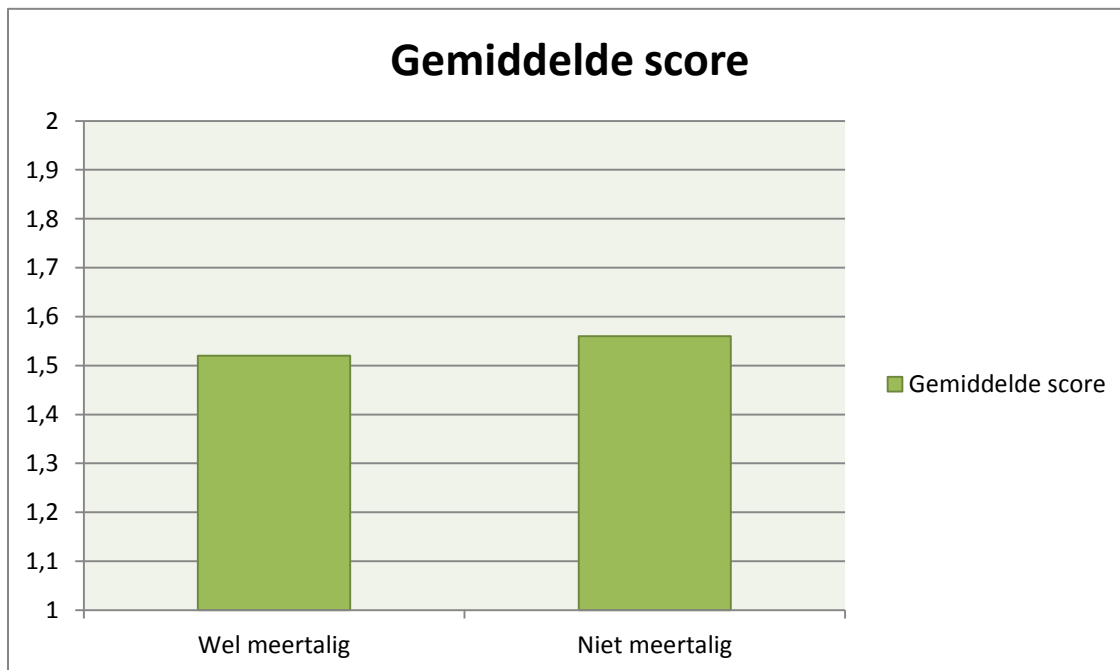
De t-toets onderzoekt of de gemiddelden van de twee groepen hetzelfde zijn. De nulhypothese is dat het gemiddelde van de twee groepen hetzelfde zijn. De alternatieve hypothese is wat we verwachten. In dit geval verwachten we dat de meertalige studenten meer kennis hebben over meertaligheid dan de eentalige studenten. Aangezien de verwachting is dat één van de groepen het specifiek beter zal doen, is er sprake van eenzijdige toetsing.

In het onderzoek staat de waarde '1' voor kennis en de waarde '2' voor geen kennis. Dit betekent dat een gemiddelde waarde van 1,0 perfect zou zijn.

Uit de t-toets blijkt dat de meertalige groep een gemiddelde van 1,52 heeft. De eentalige groep studenten scoort een gemiddelde van 1,56. Dit is weergegeven in figuur één. Het lijkt er dus op dat de meertalige studenten het beter doen, maar dit verschil blijkt niet significant. De t-toets geeft een t-waarde van -,332. De p-waarde van 0,741 moet nog door de helft gedeeld, omdat we eenzijdig toetsen. Dit levert een significantiewaarde van 0,371 op. Dit ligt ver boven 0,05 en is hiermee niet significant. We hanteren de nulhypothese. Meertalige studenten hebben evenveel kennis van meertaligheid als niet-meertalige studenten. Deze uitslag is ook weergegeven in tabel veertien en figuur één.

	Meertalig	Aantal	Gemiddelde	Significantie (tweezijdig)
Kennis meertaligheid	ja	33	1,52	,741
	nee	36	1,56	,741

Tabel 14. Gemiddeldes meertalige en eentalige studenten



Figuur 1. Diagram gemiddelde score wel/niet meertalig.

6.3.2 Ervaring met meertaligheid

In deze paragraaf wordt bekeken of ervaring met meertaligheid van invloed is op de kennis van meertaligheid. Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen twee groepen: studenten die ervaring hebben met meertaligheid en studenten die geen tot weinig ervaring hebben met meertaligheid. De studenten zijn ingedeeld op basis van hun antwoorden op de vragen dertien, zestien en zeventien van de vragenlijst. Hierbij wordt gekeken naar hun ervaring met meertalige leerlingen en het wonen in een meertalige omgeving.

Om te onderzoeken of ervaring met meertaligheid van de studenten meespeelt in de kennis die zij hebben over meertaligheid, is een t-toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Hier is voor gekozen om dezelfde reden als in paragraaf 6.3.1.

De t-toets onderzoekt of de gemiddelden van de twee groepen hetzelfde zijn. De nulhypothese is hierbij dat het gemiddelde van de groepen hetzelfde zijn. De alternatieve hypothese is dat studenten die ervaring hebben met meertaligheid, meer kennis hebben over meertaligheid dan de studenten die weinig ervaring hebben. Om deze reden wordt eenzijdig getoetst.

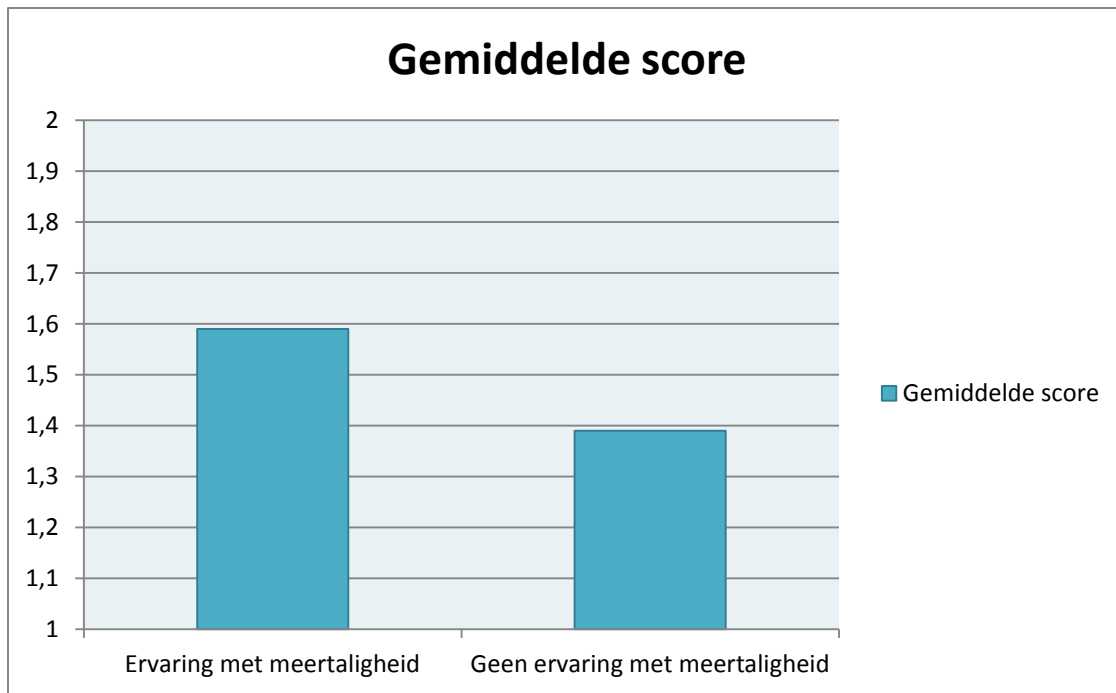
Opnieuw staat de waarde '1' voor kennis en de waarde '2' voor geen kennis.

Uit de t-toets blijkt dat de studenten die ervaring hebben met meertaligheid een gemiddelde score hebben van 1,59. De studenten die geen ervaring hebben, scoren gemiddeld 1,39. Dit is weergegeven in figuur 2. Het lijkt er dus op dat de studenten zonder ervaring meer van meertaligheid weten dan de studenten met ervaring. Dit is niet wat we hadden verwacht.

Eenzijdig toetsen kan nu niet meer. Uit de t-toets komt een t-waarde van 1,459. De bijbehorende p-waarde van 0,149 valt niet binnen het significantieniveau van 0,05. We verwerpen de alternatieve hypothese. De studenten met ervaring hebben evenveel kennis van meertaligheid als de studenten zonder ervaring met meertaligheid. Deze uitslag is ook weergegeven in tabel vijftien en figuur twee.

	Ervaring meertaligheid	Aantal	Gemiddelde	Significantie tweezijdig
Kennis meertaligheid	ja	51	1,59	,149
	nee	18	1,39	,149

Tabel 15. *Gemiddeldes ervaring met en zonder meertaligheid*



Figuur 2. Gemiddelde score wel en geen ervaring met meertaligheid.

6.3.3 Onderwijsaanbod

In deze paragraaf wordt onderzocht of het onderwijs van de studenten van invloed is op de kennis die zij hebben. Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen drie groepen: studenten die weinig tot geen onderwijs hebben gehad (groep 1), studenten die matig onderwijs hebben gehad (groep 2) en studenten die veel onderwijs hebben gehad (groep 3). Hierbij vallen onder groep 1 de studenten van Stenden Hogeschool Meppel en Assen en studenten van de RUG. Groep twee omvat studenten van de Stenden Hogeschool Emmen. Groep drie bestaat uit studenten van het Saxion en de NHL. Op basis van het onderzoek naar het onderwijsaanbod, is voor deze indeling gekozen.

Daarnaast wordt de gemiddelde score per onderwijsinstelling berekend.

Om te onderzoeken of het onderwijsaanbod van de studenten van invloed is op de kennis die zij hebben van meertaligheid, is een enkelvoudige ANOVA uitgevoerd. Er is gekozen voor deze toets, omdat we meer dan twee groepen met elkaar willen vergelijken. Daarnaast worden slechts twee factoren onderzocht.

Alhoewel er sprake is van een verwachting, wordt er toch tweezijdig getoetst. Dit, omdat een ANOVA alleen maar tweezijdig kan toetsen (Moore en McCabe, 2006). Alhoewel door tweezijdige toetsing minder snel een significant resultaat wordt gevonden, is dit geen probleem.

De ANOVA toetst of er verschillen zijn tussen groepsgemiddelden. De nulhypothese is dat de gemiddelde scores van alle groepen gelijk zijn. De alternatieve hypothese is dat de gemiddelde scores van de groepen van elkaar verschillen.

Net als bij de vorige twee paragrafen, staat de waarde '1' voor kennis en de waarde '2' voor geen kennis.

Bij het berekenen van de gemiddelden, blijkt dat groep één (weinig tot geen onderwijs) het beste gemiddelde heeft: 1,42. Groep drie (veel onderwijs) volgt met 1,50. Groep twee (matig onderwijs) presteert met een gemiddelde van 1,86 het slechtste. De ANOVA onderzoekt of de verschillen tussen de groepen significant zijn. Deze geeft een f-waarde van 4,07 en de p-waarde van 0,022 is significant op het significantieniveau van 0,05. Dit betekent dat we de nulhypothese kunnen verwerpen. De gemiddelden van de groepen zijn niet hetzelfde. Deze resultaten zijn ook weergegeven in tabel zestien.

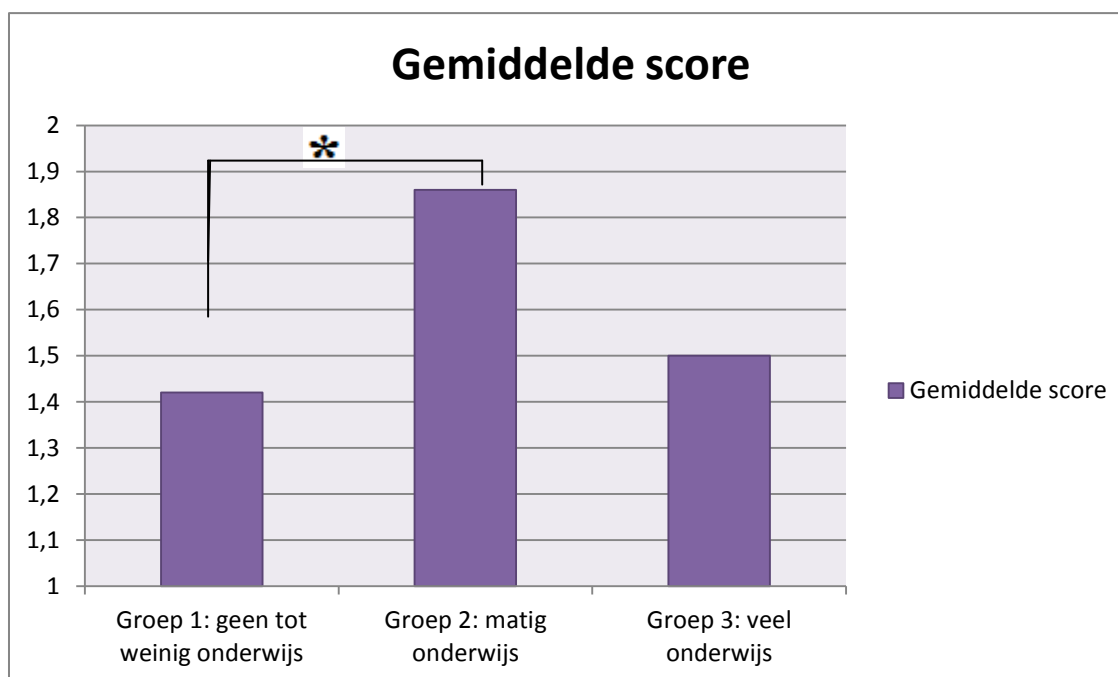
Aangezien de ANOVA niet aangeeft, welke groepen significant met elkaar verschillen, is er een post-hoc toets uitgevoerd. Er is gekozen voor de Bonferroni, omdat dit de meest strenge post-hoc test is.

Uit de Bonferroni blijkt een significant verschil tussen groep één en twee. De studenten die geen tot weinig onderwijs over meertaligheid hebben gehad, weten meer over meertaligheid dan de studenten die matig onderwijs over meertaligheid hebben gehad. Dit is niet wat we verwacht hadden. Immers, de studenten uit groep twee hebben meer onderwijs gehad over meertaligheid dan de studenten uit groep één. Groep twee en drie hebben ongeveer evenveel kennis van meertaligheid. Tussen deze groepen is geen significant verschil gevonden.

In figuur drie zijn de resultaten weergegeven.

Onderwijs	Gemiddelde	Aantal	Significantie tweezijdig
1. geen/weinig	1,42	33	
2. matig	1,86	14	
3. veel	1,50	22	
Total	1,54	69	0,022

Tabel 16. Gemiddeldes onderwijsaanbod



Figuur 3. Gemiddeldes onderwijsaanbod.

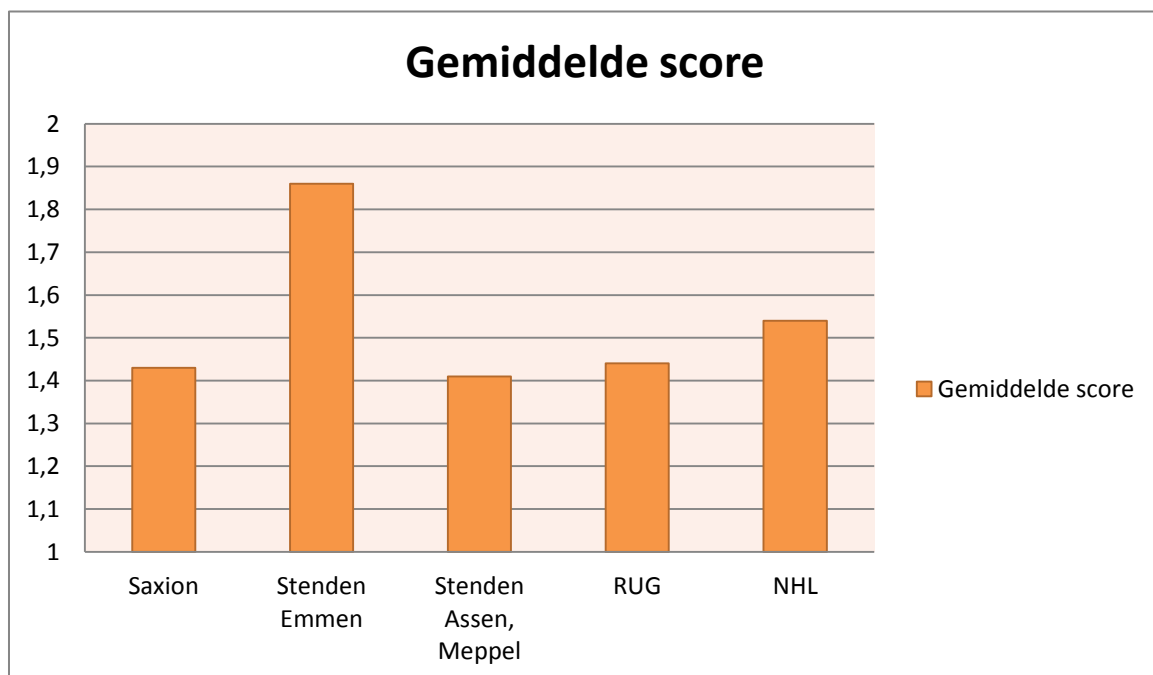
* = significant verschil

Om te onderzoeken hoe de onderwijsinstellingen individueel presteren, zijn de gemiddelde scores per onderwijsinstelling berekend. Een gemiddelde score van '1' zou opnieuw de perfecte waarde zijn. Hoe dichterbij de '1', hoe beter de pabo presteert. In tabel zeventien is te zien hoe de pabo's scoren. Het blijkt dat de Saxion Hogeschool, Stenden Hogeschool Assen en Meppel en de RUG het beste scoren. Hun scores liggen erg dicht bij elkaar. De NHL scoort wat slechter en de Stenden Hogeschool Emmen scoort het slechtste. Hoe betrouwbaar de positie van de NHL is, is discutabel, omdat er slechts acht studenten van de NHL hebben meegewerkt aan het onderzoek.

Er is een ANOVA uitgevoerd om te kijken of de verschillen tussen de pabo's significant zijn; dit is niet het geval. In figuur vier zijn de gemiddelden per pabo grafisch weergegeven.

Pabo	Gemiddelde	Aantal
Saxion	1,43	14
Stenden Emmen	1,86	14
Stenden Assen/Meppel	1,41	17
RUG	1,44	16
NHL	1,63	8
Total	1,54	69

Tabel 17. Gemiddelde scores per onderwijsinstelling



Figuur 4. Gemiddelde score per onderwijsinstelling.

7. Discussie

Aan het begin van het onderzoek, stelden we een aantal onderzoeksvragen. Deze vragen zullen hier worden beantwoord. Daarnaast kijken we wat voor vervolgonderzoek nodig is.

Kennis van meertaligheid

De vraag die in het onderzoek centraal stond, was hoeveel kennis aankomende docenten hebben van meertaligheid. Ook wilden we de kennis van de studenten vergelijken met de kennis van de docenten uit het onderzoek van van Gelder en Visser (2005). Hebben de studenten meer kennis dan de docenten in 2005?

De verwachting was dat de studenten meer kennis hebben van meertaligheid dan de docenten uit het onderzoek van 2005.

Om te onderzoeken hoeveel de studenten weten van meertaligheid, zijn ze getest op een aantal aspecten van een meertaligheid: de stille periode, interferentie en het belang van de moedertaal.

In een aantal gevallen blijkt een meerderheid van de studenten niet op de hoogte te zijn van de juiste informatie. Met name op het gebied van de stille periode en het belang van de moedertaal is een gebrek aan kennis. Dit is niet wat we hadden verwacht. Aangezien in het onderwijs veel leerlingen met een meertalige of anderstalige achtergrond zitten, is dit een zorgelijke situatie waar verandering in moet komen. Alhoewel een minderheid van de studenten de stille periode herkent, weet een grote meerderheid wel goed om te gaan met een kind dat in de stille periode zit. Uiteindelijk is dat waar het om gaat.

Ten opzichte van 2005 is geen algehele verbetering in kennis te zien. Sterker nog, de docenten uit het onderzoek van 2005 hebben bij bepaalde onderwerpen meer kennis dan de studenten. Wellicht heeft dit te maken met de ervaring die de docenten hebben. De studenten uit het huidige onderzoek missen dit voor een groot deel. Daarnaast zou het kunnen dat meertaligheid toch nog steeds niet genoeg op de kaart staat.

Al met al kan worden gezegd dat de kennis op sommige onderwerpen vooruit is gegaan, waar deze op andere onderwerpen is verslechterd of gelijk gebleven. De verwachte algehele verbetering heeft niet plaats gevonden. Wel hebben de studenten beduidend meer kennis over het belang van de moedertaal dan de docenten in 2005 (Van Gelder en Visser). Het is positief dat dit belangrijke onderdeel van meertaligheid nu beter bekend is.

Ook moet worden opgemerkt, dat de vragenlijst uit 2005 niet helemaal hetzelfde is als de vragenlijst in 2014. In 2014 zijn er ook situaties waarin de kinderen ouder zijn dan

kleuterleeftijd. Bovendien gaat het in sommige gevallen om een streektaal. Het zou kunnen dat deze verschillen in de vragenlijst tot een verschillend resultaat hebben geleid.

Houding aankomende docenten

De eerste subvraag die we bekijken, betreft de houding van de aankomende docenten. We vroegen ons af wat de houding van de studenten is ten opzichte van meertaligheid. We verwachtten hierbij dat de studenten positief zijn over meertaligheid.

De houding van de studenten ten opzichte van meertaligheid is op twee manieren bekeken. Ten eerste is gekeken hoe de student reageert wanneer een leerling in de klas een andere taal dan het Nederlands spreekt. Van de studenten was 88 procent positief over de andere taal. De houding van de studenten is ook op een andere manier getest. De student is gevraagd een opvoedadvies te geven aan een meertalig koppel dat binnenkort hun eerste kind verwacht. Hierbij is naar meerdere talen gekeken. Over het geheel bleken de studenten erg positief. Bij alle talen was een meerderheid van de student positief. Wel was de houding tegenover een Drents-Nederlandse opvoeding een stuk minder positief dan bij een Turks- of Engels-Nederlandse opvoeding.

Het is opvallend dat er tussen de talen verschil wordt gemaakt. Het is voor de ontwikkeling van kinderen belangrijk dat ze zich veilig voelen en geaccepteerd worden zoals ze zijn. Of ze nu een Turks-Nederlandse achtergrond hebben, of een Drents-Nederlandse achtergrond. Al met al kan worden gesteld dat de studenten positief zijn over meertaligheid. Dit is goed nieuws, omdat de houding ten opzichte van meertaligheid van invloed is op de ontwikkeling van het meertalige kind.

Meertaligheid van de student

Iets anders dat we ons afvroegen, is of de kennis van de studenten door iets wordt beïnvloed. We hebben gekeken naar een aantal factoren. De eerste factor die we zullen bekijken is meertaligheid van de student zelf. We vroegen ons af, of, wanneer een student zelf meertalig is, dit invloed heeft op de kennis die hij of zij heeft over meertaligheid. Hierbij verwachtten we dat een meertalige student meer kennis heeft over meertaligheid dan een eentalige student. Deze verwachting kwam niet uit. De meertalige studenten hebben evenveel kennis van meertaligheid als niet-meertalige studenten. Het leren spreken van meerdere talen op jonge leeftijd, heeft blijkbaar geen invloed op de kennis over meertaligheid. Wellicht komt dit, omdat het leren van talen op een jonge leeftijd onbewust en automatisch gaat.

Ervaring met meertaligheid

Daarnaast vroegen we ons af of ervaring met meertaligheid van invloed is op de kennis over meertaligheid. Hierbij verwachtten we dat een student die veel ervaring heeft met meertaligheid, meer kennis over meertaligheid heeft dan een student die geen tot weinig ervaring met meertaligheid heeft. Opnieuw kwam onze verwachting niet uit. Er bleek geen verschil in kennis tussen beide groepen. Studenten die ervaring hebben met meertaligheid, weten evenveel van meertaligheid als studenten die geen ervaring hebben met meertaligheid. Deze uitkomst komt overeen met de bevindingen uit het onderzoek van van Gelder en Visser (2005). Uit dit onderzoek bleek ook geen verband tussen de kennis over meertaligheid en de ervaring met meertaligheid. Ervaring is in dit geval blijkbaar geen leermeester. Wellicht is een grote(re) basiskennis over het onderwerp vereist, wil ervaring kennis kunnen opleveren.

Onderwijsaanbod

De laatste vraag die we beantwoorden, betreft het onderwijsaanbod. Heeft het onderwijsaanbod op de pabo invloed op de kennis over meertaligheid? Wanneer een student veel onderwijs over meertaligheid heeft gehad, wordt verwacht dat hij of zij meer kennis over meertaligheid heeft dan een student die geen of weinig onderwijs heeft gehad.

Het lijkt dat het onderwijsaanbod op de pabo een negatieve invloed heeft op de kennis over meertaligheid. De studenten die geen onderwijs hebben gehad, lijken meer kennis van meertaligheid te hebben dan studenten die matig onderwijs hebben gehad. Het is opvallend dat de studenten die het minste onderwijs hebben gehad, de meeste kennis hebben. Dit is absoluut niet wat we hadden verwacht. Immers, het onderwijs is erop gericht de studenten kennis bij te brengen. Deze uitslag is niet te verklaren. Het kan zijn dat onderwijs wel degelijk van invloed is op kennis, maar dat de onderwijsinstellingen uit het onderzoek die onderwezen in meertaligheid, dit niet op een juiste manier hebben gedaan. Bijvoorbeeld omdat een aantal aspecten van meertaligheid niet aan bod zijn gekomen, omdat de leerstof teveel theorie en te weinig praktijk omvatte of omdat de leerstof op een verkeerde manier is aangeboden.

Daarnaast is het aantal studenten per onderwijsinstelling niet gelijk. Zo zijn er maar weinig studenten van de NHL die aan het onderzoek hebben meegewerkt en erg veel studenten van de Stenden Hogeschool. Dit kan een vertekende uitslag hebben gegeven.

Conclusie

Concluderend: de studenten hebben matige kennis van meertaligheid. Op de helft van de vragen is er slechts een minderheid die kennis heeft. Toch weten de studenten in de meeste

situaties wel goed te handelen. De studenten in het onderzoek doen het niet in zijn geheel beter dan de kleuterdocenten in het onderzoek uit 2005 (van Gelder en Visser). Met de houding van de studenten is het goed gesteld: een ruime meerderheid is positief. Er is geen factor gevonden die van invloed is op de kennis van meertaligheid. Opvallend was de uitkomst dat studenten die geen onderwijs hebben gehad, meer kennis hebben van meertaligheid dan studenten die wel onderwijs hebben gehad. Dit lijkt erg onwaarschijnlijk en is waarschijnlijk ergens anders door te verklaren.

Vervolgonderzoek

Uit het onderzoek blijkt de kennis van de studenten nog weleens tekort te schieten. Het is belangrijk om uit te zoeken waarom het de studenten aan kennis ontbreekt.

Het onderwijs over meertaligheid op de Stenden Hogeschool Assen en Meppel en de RUG bleek zeer beperkt. Het is van belang dat deze onderwijsinstellingen in de toekomst meer gaan onderwijzen in meertaligheid, om zo de kennis van hun studenten te verbeteren.

De Stenden Hogeschool Emmen biedt wel enig onderwijs over meertaligheid, maar de nadruk ligt sterk op streektaal. Dit zou kunnen verklaren dat deze hogeschool het slechtste scoort. Het is van belang dat de pabo nog eens goed kijkt wat zij over meertaligheid onderwijst en wat zij aan dit onderwijs kan verbeteren.

Op de Saxion Hogeschool en de NHL wordt juist veel aandacht besteed aan meertaligheid. Toch presteren zij niet beter. Het onderwijs dat zij geven zou daarom nog eens nader bekeken moeten worden. Wat wordt precies onderwezen en op wat voor manier?

Wanneer een student op de opleiding meteen juist wordt onderwezen, wordt het probleem vanaf de wortel aangepakt. Dit is de meest effectieve manier om het probleem op te lossen. Vervolgonderzoek zou zich daarom moeten richten op het onderwijsaanbod van de pabo's. Hierbij moet zowel worden gekeken naar de inhoud van het onderwijs als de manier waarop het onderwijs wordt gegeven.

Ook zou onderzocht kunnen worden of er andere effectieve manieren zijn om studenten en docenten meer kennis over meertaligheid te geven. Uit het huidige onderzoek blijken meertaligheid van de student en ervaring met meertaligheid geen leermeesters, maar wellicht zijn er andere factoren die wel van invloed zijn.

Daarnaast zou een vervolgonderzoek andere aspecten van meertaligheid kunnen belichten, die in dit onderzoek niet aan bod zijn gekomen.

8. Bronnen

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilinguism* (5th edition). New York: Multilingual matters.

Burkhardt Montari, E., Aarssen, J., Bos, P., Wagenaar, E. (2004). *Hoe kinderen meertalig opgroeien*. Amsterdam: PlanPlan producties.

Capella-Santana, N. (2010). Voices of teacher candidates: positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *The journal of educational research*, 96:3, 182-190

CBS. (2013). Beschikbaar:

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=37325&D1=0&D2=0&D3=0,5-13&D4=0&D5=1-4&D6=9-17&HDR=T,G2&STB=G1,G3,G4,G5&VW=T>

Diaz, S., Moll, L., en Mehan, H. (1992). Sociocultural resources in instruction: a context-specific approach. In California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 187-230). California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center

Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen motherese. *Infant behaviour and development* 8, 181-195.

Provincie Fryslan (2007) De Fryske taalAtlas 2007, Friese taal in beeld. Friese Taalatlas. Beschikbaar: www.fryslan.nl/3414/friese-taalAtlas/files/d.%202007-taalAtlas-nl.pdf

Kuiken, F., Vermeer, A., Appel, R., Kurvers, J., Litjes, P., Mooren, P. en Verhallen, M. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Lightbown, P. en Spada, N.M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University press.

Moore, D. S. en McCabe, G. P. (2006). *Statistiek in de praktijk: theorieboek* (5e druk). Den

Haag: Sdu Uitgevers bv.

Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.

Oosterloo, A., Paus, H., Bangma, J., Dijkstra, Y., Goodijk, E., Rodenhuis, P., Walsweer, A. en Ytsma, J. (2005). *Fries aan bod: leerplan Fries voor het primair onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. London: Alan Lane.

Roselaar, T., Lindijer, H. en Evegroen, R. (1993). *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindercentra*. Den Haag: Koninklijke bibliotheek.

Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Wolters Noordhof: Groningen

Weston, T.B., Jensen, L.M., Barmé, G.R., Blum, S.D., Cheek, T., Dautcher, J., Evans, H., Goldblatt, H., Lam, T., Oakes, T., Rosemont, H.Jr., Smil, V., Wasserstrom, J.N., Jingsheng, W. en Qiang, X. (2000). *China Beyond Headlines*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Wijsbek, L. (2012). Stille periodes: een onderzoek naar het ontwikkelen van een enquête om meer kennis te verkrijgen over stille kinderen in het basisonderwijs. Beschikbaar: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/252212/MA%20scriptie%20Stille%20Periodes.pdf?sequence=1>

Van Gelder, F. en Visser, S. (2005). Van misverstand tot meertaligheid: een onderzoek in het kleuteronderwijs in de stad Groningen. Beschikbaar: <http://talen.wewi.eldoc.ub.rug.nl/root/Rapporten/2005/meertaligheid/>

Zijlstra, H. (2012). Beleidsreactie advies 'een goede basis'. Beschikbaar: http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.rijksoverheid.nl%2Fbestanden%2Fdocumenten-en-publicaties%2Fkamerstukken%2F2012%2F07%2F03%2Fbeleidsreactie-op-het-advies-een-goede-basis%2Fbeleidsreactie-advies-een-goede-basis.pdf&ei=6SpeU9rEJYWOO5S_gMgB&usg=AFQjCNFnzXAjK-

zPgJ4CQEpHT4IxEqXDNQ&sig2=ajj3FZON7xNT1K6MsXLN0g

9. Appendix: vragenlijst

Meertaligheid in het basisonderwijs

Hoeveel kinderen in de klas hebben een meertalige of anderstalige achtergrond? En op welke manier heeft dit effect op hun taal- en leerprestaties? Hierover gaat mijn onderzoek.

In opdracht van de Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie en de Rijksuniversiteit Groningen doe ik onderzoek naar meertaligheid in het basisonderwijs. Studenten van diverse pabo's worden gevraagd om mee te werken. Uiteraard heeft je onderwijsinstelling toestemming gegeven voor je deelname. Het onderzoek zou zelfs kunnen bijdragen aan een verbetering van je opleiding. Je wordt op de hoogte gehouden over de resultaten van het onderzoek.

De gegevens worden strikt vertrouwelijk verwerkt. Het onderzoek is ook geheel anoniem.

De vragenlijst bestaat uit een aantal gesloten en een aantal openvragen waarbij onder andere om je mening wordt gevraagd. Het is belangrijk dat je alle vragen zelf invult en niet overlegt met een medestudent of iemand anders.

Het invullen van de enquête neemt ongeveer 30 minuten in beslag.

Alvast hartelijk dank!

Marijke Laan

Studente Taalwetenschap, Rijksuniversiteit Groningen

Vragenlijst

1. Aan welke hogeschool of universiteit studeer je? Vermeld hierbij ook je locatie.

.....

2. In welk jaar van de opleiding zit je?

☐ 3e jaar

☐ 4e jaar

☐ Anders, namelijk

In de komende vragen worden een aantal situaties geschetst. Er wordt aan jou gevraagd wat jij in deze situaties zou doen.

Wanneer wordt gesproken over meertaligheid, moet je zowel denken aan talen (Nederlands, Turks, Spaans, etc.) als aan streektalen (zoals Drents, Gronings, etc.).

Situatie 1:

Halverwege groep 7 komt Asfour in de klas. Hij is van Syrische afkomst en is onlangs met zijn familie naar Nederland verhuisd. Van huis uit spreekt Asfour alleen Arabisch, dus de leerkracht begrijpt dat hij in het begin niks zegt in de klas. De leerkracht heeft vaker allochtone kinderen in de klas gehad die in het begin nog geen Nederlands spraken en zij pikten het snel op. Maar Asfour lijkt het Nederlands niet zo snel op te pakken, want na 10 weken heeft hij nog helemaal niks uit zichzelf gezegd. De leerkracht weet niet goed wat ze hiermee aan moet.

3. De leerkracht vraagt zich af of ze zich zorgen moet maken over Asfour. Wat is jouw mening hierover? Streep door wat niet van toepassing is en motiveer je mening.

De leerkracht moet zich WEL/NIET zorgen maken, want:

.....
.....
.....
.....

4.

a. De leerkracht vraagt zich af hoe ze het beste met Asfour kan omgaan in de klas. Welke van de volgende manieren zou je haar aanraden? Kruis één van de volgende mogelijkheden aan:

☐ De leerkracht kan het beste oefeningen met Asfour doen waarbij zij woorden voorzegt die Asfour moet nazeggen

0 De leerkracht kan Asfour het beste helemaal met rust laten

0 De leerkracht kan het beste veel tegen Asfour praten met veel gebaren

Situatie 2:

Oxana is een meertalig meisje dat in groep 1 van de basisschool zit. Oxana heeft een Russische moeder waar ze Russisch mee spreekt en een Nederlandse vader, waar ze Nederlands mee spreekt. In de klas merkt de leerkracht dat Oxana wel eens de klanken van het Russisch en het Nederlands vermengt. De leerkracht weet niet goed wat ze hiermee aan moet.

5. De leerkracht vraagt zich af of ze zich zorgen moet maken over Oxana. Wat is jouw mening hierover? Streep door wat niet van toepassing is en motiveer je mening.

De leerkracht moet zich WEL / NIET zorgen maken, want:

.....

.....

.....

.....

Situatie 3:

Jouke is een Fries jongetje dat met zijn familie naar Overijssel is verhuisd. Ze wonen daar nu twee jaar en Jouke zit inmiddels in groep 5 van de basisschool. Jouke vermengt weleens Nederlandse woorden met Friese woorden. De leerkracht weet niet zo goed hoe ze hierop moet reageren als dit voorkomt. Ze overweegt de volgende drie manieren:

- 1) De woorden uit het Fries negeren en net doen alsof het gewoon Nederlandse woorden waren
- 2) Jouke duidelijk maken dat hij in de klas alleen Nederlands mag praten en dat hij voortaan geen Fries mag praten
- 3) Ingaan op de andere taal en (in het Nederlands) vragen wat de woorden van de andere taal betekenen

6. Gezien de leerkracht niet goed weet wat ze het beste met Jouke kan doen, vraagt ze jou om advies. Welke van de drie opties die hierboven zijn beschreven, zou jij de leerkracht aanraden en waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

In groep 2 zit Reyna, een meisje met een Spaanse moeder en een Nederlandse vader. Reyna spreekt Spaans met haar moeder en Nederlands met haar vader. Omdat haar vader veel buitenshuis werkt en haar moeder niet, heeft Reyna in de eerste jaren vooral in het Spaans thuis gesproken. De moeder van Reyna kan zich prima verstaanbaar maken in het Nederlands. De leerkracht merkt nu dat Reyna problemen heeft met de Nederlandse zinsbouw en vertelt dit aan de moeder. De moeder vraagt vervolgens aan de leerkracht hoe zij als moeder buiten school mee kan helpen om te zorgen dat het goed gaat met de ontwikkeling van de Nederlandse taal bij Reyna. De leerkracht stelt een paar adviezen voor.

1 = zeer ongeschikt
2 = ongeschikt
3 = niet ongeschikt, niet geschikt
4 = geschikt
5 = zeer geschikt

omdat:.....

omdat.....

c) ervoor zorgen dat Reyna veel met Nederlandstalige vriendjes en vriendinnetjes speelt

1 2 3 4 5

omdat:.....

.....

d) Reyna veel naar Nederlandstalige tv laten kijken

1 2 3 4 5

omdat:.....

.....

9. Als de moeder van Reyna het Nederlands wat minder goed zou beheersen, wat zou je dan de beste oplossing vinden?

☐ Reyna extra taalles geven na school

☐ aan de moeder het advies geven thuis Nederlands te praten

☐ ervoor zorgen dat Reyna veel met Nederlandstalige vriendjes en vriendinnetjes speelt

☐ Reyna veel naar Nederlandstalige tv laten kijken

Situatie 5:

Twée aanstaande ouders uit je kennissenkring overwegen om hun aankomend kind tweetalig op te voeden. De moeder is geboren in Turkije, maar is naar Nederland gekomen toen ze drie jaar oud was. Thuis sprak ze altijd Turks, en het Nederlands heeft ze buitenshuis op school en van vriendjes geleerd. Nu spreekt ze beide talen vloeiend. Haar man is Nederlands, maar hij heeft Turks gestudeerd, en spreekt de taal daarom goed. Ze krijgen binnenkort een kindje en vragen zich af of ze moeten kiezen voor een tweetalige opvoeding of niet, en zo ja, hoe ze dat moeten aanpakken. De moeder zou het leuk vinden als haar kind ook Turks spreekt, maar niet als dit ten koste gaat van het Nederlands. Ze willen immers een goede toekomst voor hun kind in Nederland bieden. Ze vragen jou om advies hierover

10. a) Wat zou je de aanstaande ouders in dit geval aanraden? Kruis een van de volgende manieren aan:

☐ eentalig opvoeden

☐ thuis alleen Turks, want op school leert het kind het Nederlands

☐ thuis tweetalig opvoeden

☐ eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar thuis ook Turks

b) Hoe zouden de ouders je keuze het beste in de praktijk kunnen brengen?

.....
.....
.....

11. Stel dat de vrouw hierboven niet van Turkse, maar van Engelse afkomst is. De tweetaligheid gaat hier dan om het Nederlands en Engels. Wat zou je in dit geval als leerkracht aanraden?

☐ eentalig opvoeden

☐ thuis alleen Engels, want op school leert het kind Nederlands

☐ thuis tweetalig opvoeden

☐ eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar thuis ook Engels

12. Stel dat de vrouw hierboven niet van Turkse maar van Drentse afkomst is. De tweetaligheid gaat dan om het Nederlands en het Drents. Wat zou je in dit geval als leerkracht aanraden?

☐ eentalig opvoeden

☐ thuis alleen Drents, want op school leert het kind het Nederlands

☐ thuis tweetalig opvoeden

☐ eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar thuis ook Drents

Je krijgt nu een paar algemene vragen.

13. Heb je nu of eerder kinderen in de klas gehad die meerdere talen en/of streektaalen beheersten?

☐ Ja

☐ Nee

☐ Dat weet ik niet

14. Wanneer je kinderen in de groep hebt die naast het Nederlands een **streektaal** spreken, besteed je dan klassikaal aandacht aan die andere talen en culturen?

a) Geef je antwoord aan op de volgende schaal:

Weinig					Veel
1	2	3	4	5	

b) Kun je je antwoord motiveren?

.....

.....

.....

15. Wanneer je kinderen in de groep hebt die naast het Nederlands nog een andere **taal** spreken, besteed je dan klassikaal aandacht aan die andere talen en culturen?

a) Geef je antwoord aan op de volgende schaal:

Weinig					Veel
1	2	3	4	5	

b) Kun je je antwoord motiveren?

.....

.....

.....

.....

16.

a. Heb je in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar op een basisschool gezeten waar veel meertalige kinderen op zaten (inclusief streektaalen)?

☐ Ja

☐ Nee

☐ Weet ik niet, eigenlijk nooit over nagedacht

b. Maakt dat uit voor hoe je nu tegen meertaligheid aan kijkt? Motiveer je antwoord.

.....

.....

.....

.....

17. Als je bij jou in de buurt boodschappen gaat doen, hoeveel talen en/of dialecten hoor je dan om je heen **naast** het Nederlands?

☐ Geen

☐ Eén

☐ Twee of drie

☐ Meer dan drie

☐ Weet ik niet, heb ik nooit zo op gelet

18. Welke talen en/of streektaalen gebruik je zelf bijna dagelijks?

.....

.....

19.

Welke talen en/of dialecten heb je leren spreken of verstaan **voor** je achtste levensjaar?
Als je een taal of streektaal zowel kon spreken als verstaan voor je achtste levensjaar,
dan vul je deze in beide vakjes in.

Spreken	Verstaan

20. Beschouw je jezelf als meertalig? Waarom wel/niet?

.....

.....

.....

.....

21. Heb je op de pabo les gehad over meertaligheid??

☐ Ja, meer dan 16 uur

☐ Ja, 8 tot 16 uur

☐ Ja, 2 tot 8 uur

☐ Ja, 1 tot 2 uur

☐ Nee

22. Heb je op de pabo les gehad over taalvariëteiten/streektalen?

☐ Ja, meer dan 16 uur

☐ Ja, 8 tot 16 uur

☐ Ja, 2 tot 8 uur

☐ Ja, 1 tot 2 uur

☐ Nee

23. Wat herinner je zoal van deze lessen over meertaligheid en taalvariëteiten?

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
24. Heb je de kennis die de pabo je bood over meertaligheid kunnen toepassen tijdens stages? Zo ja, noem een voorbeeld. Zo niet, waarom niet?

.....
.....
.....
.....

25. Herkende je tijdens de lessen over meertaligheid dingen uit je eigen ervaringen?

0 Ja, bijvoorbeeld.....

.....
.....

0 Nee

26. Vind je dat de pabo je genoeg kennis over meertaligheid heeft verschaft?

JA/NEE, want.....

.....
.....

27. Vind je dat je genoeg weet om meertalige kinderen te kunnen begeleiden? Kies één van de volgende antwoordmogelijkheden:

0 ruim voldoende

0 voldoende

0 niet onvoldoende, niet voldoende

0 onvoldoende

0 zeer onvoldoende

28. Heb je nog vragen of opmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst?

.....

.....

.....

.....

--- Einde ---

Bedankt voor je medewerking!

Colofon

Titel:	De kennis van aankomende docenten over meertaligheid
Auteur:	Marijke Laan
Een uitgave van:	Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie Rijksuniversiteit Groningen
Begeleiding:	Dr. H. Hacquebord, Saskia Visser
Met dank aan:	Studenten en docenten van de deelnemende Pabo's: Saxion, NHL, Stenden en RUG
Verkoopprijs:	7,50€
Uitgave:	Groningen, mei 2014
Contact:	Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie Postbus 716 9700 AS Groningen 050-3635271 tawi@rug.nl www.rug.nl/wewi